Las ideas vygotskianas sobre la educación como proceso constructivo cobran hoy una renovada fuerza... Este volumen recoge un conjunto de ideas y aportaciones en el marco de esa teoría, una de las más legitimadas para sostener la renovación de los modelos educativos

9 788492 175345
ISBN: 84-921753-4-6

2 A. Álvarez (Ed.)/ Hacia un currículm cultural: la vigencia de vygotski en la educación

F&A

# Hacia un currículum cultural

## La vigencia de Vygotski en la educación

Editado por
Amelia Álvarez

FUNDACIÓN INFANCIA Y APRENDIZAJE

FUNDACIÓN INFANCIA Y APRENDIZAJE

Colección Educación y Cultura

Fundación Infancia y Aprendizaje
Naranjo de Bulnes 69
28707 San Sebastián de los Reyes
Madrid (España)
www.fia.es
fundacion@fia.es

*Diseño de la cubierta:* Aner del Río

Amelia Álvarez (Ed.): Hacia un currículum cultural: la vigencia de Vygotski en la educación

Traducción de los capítulos 3 y 11: Genís Sánchez Barberán
Traducción del capítulo 4: Ana del Río
Traducción del capítulo 5: Concha Sanz

© De los textos: los autores respectivos
© De la presente edición: Fundación Infancia y Aprendizaje, 2006

1ª Edición: 1997
ISBN: 84-921753-4-6
Depósito legal: M-24.531-2006

Astáviz Fotomecánica
Impreso en España – Printed in Spain
Gráficas Rogar. Navalcarnero (Madrid)

Todos los derechos reservados. Esta publicación no puede ser reproducida, ni en todo ni en parte, ni registrada en, o transmitida por, un sistema de recuperación de información, en ninguna forma ni por ningún medio, sea mecánico, fotoquímico, electrónico, magnético, electroóptico, por fotocopia o cualquier otro, sin el permiso previo por escrito de la editorial.

# Hacia un currículum cultural: la vigencia de Vygotski en la educación

Amelia Álvarez
(Ed.)

# *Autores*

AMELIA ÁLVAREZ. Universidad Carlos III de Madrid. Facultad de Humanidades, Comunicación y Documentación. C/ Madrid, 126. 28903 Getafe, Madrid. España.

BARBARA GALBRAITH. The York School, Toronto. Canadá.

LUIS MOLL. University of Arizona. College of Education. Room 507. Department of Language, Reading and Culture. Tucson, AZ 85721. Estados Unidos de América

JUAN DANIEL RAMÍREZ. Universidad de Sevilla. Facultad de Psicología. Laboratorio de Actividad Humana. Avda. San Francisco Javier, s/n. 41005 Sevilla. España.

PABLO DEL RÍO. Universidad Carlos III de Madrid. Facultad de Humanidades, Comunicación y Documentación. C/ Madrid, 126. 28903 Getafe, Madrid. España.

ELSIE ROCKWELL. Departamento de Investigaciones Educativas. San Borja 938. Col. del Valle. México D.F. C.P. 03100. México.

ALBERTO ROSA. Universidad Autónoma de Madrid. Facultad de Psicología. 28049 Cantoblanco. Madrid. España.

JOSÉ ANTONIO SÁNCHEZ. Universidad de Sevilla. Facultad de Psicología. Laboratorio de Actividad Humana. Avda. San Francisco Javier, s/n. 41005 Sevilla. España.

BERNARD SCHNEUWLY. Université de Genève. Faculté de Psychologie et des Sciences de l'Education. Section des Sciences de l'Education. 9, route de Drize. C1227 Carouge. Suiza.

JAAN VALSINER. Clark University. Departament of Psychology. 950 Main Street. Worcester, MA 01610. Estados Unidos de América.

MARY ANN VAN TASSELL. The York School, Toronto. Canadá.

ANA VÁSQUEZ-BRONFMAN. Equipe de Sociologie de l'Education. CNRS-Université de París V, René Descartes. 28 Rue Serpente. 75006 París, Francia.

M. SERENA VEGGETTI. Università degli Studi di Roma "La Sapienza". Dipartimento di Scienze Psichiatriche e Medicina Psicológica. Città Universitaria. Piazzale A. Moro 5. 00185 Roma. Italia.

IGANASI VILA. Universitat de Girona. Facultat de Psicologia. Pza. San Domenecq, 9. 17071 Girona. España.

GORDON WELLS. University of California at Santa Cruz. Department of Education. Crown College. 1556 High St. Santa Cruz, CA 95064-1017. Estados Unidos de América.

# *Índice*

Pág.

**INTRODUCCIÓN**
*Los desafíos de una educación basada en la cultura* 9
AMELIA ÁLVAREZ

**CAPÍTULO 1**
*La dinámica cultural en la escuela* 21
ELSIE ROCKWELL

**CAPÍTULO 2**
*Vygotski, la educación y la cultura en acción* 39
LUIS C. MOLL

**CAPÍTULO 3**
*Aprendizaje y enseñanza en la zona de desarrollo próximo* 55
BÁRBARA GALBRAITH, MARY ANN VAN TASSELL Y GORDON WELLS

**CAPÍTULO 4**
*El aprendizaje sociocultural de las matemáticas: el diseño y uso de mediadores instrumentales sociales* 77
M. SERENA VEGGETTI

**CAPÍTULO 5**
*La enseñanza del lenguaje oral y la lectoescritura en la perspectiva socio-cultural* 91
BERNARD SCHNEUWLY

**CAPÍTULO 6**
*¿Saber o comportarse? El desarrollo y la construcción de la directividad* 101
PABLO DEL RÍO Y AMELIA ÁLVAREZ

**CAPÍTULO 7**
*Ética, retórica y educación. El nexo dialógico* 133
JUAN DANIEL RAMÍREZ Y JOSÉ ANTONIO SÁNCHEZ

**CAPÍTULO 8**
*De la defectología de Vygotski a la educación personalizada y especial* 147
ALBERTO ROSA

**CAPÍTULO 9**
*La escuela democrática y la integración de las minorías. El desafío de las sociedades plurales* 159
ANA VÁSQUEZ-BRONFMAN

**CAPÍTULO 10**
*Contexto cultural y contexto escolar. Una breve reflexión sobre las relaciones entre educación y desarrollo* 175
IGNASI VILA Y AMELIA ÁLVAREZ

**CAPÍTULO 11**
*Modelos psicológicos, modelos educativos. Una perspectiva histórico-cultural* 183
JAAN VALSINER

INTRODUCCIÓN

# Los desafíos de una educación basada en la cultura

AMELIA ÁLVAREZ

En 1995 se celebró en Madrid un encuentro de investigadores, profesores y profesionales de la educación en torno a un lema que bien pudiera haber sido el título de este volumen: Más allá del currículum. La alternativa sociocultural a la educación (III Jornadas de Infancia y Aprendizaje y Comunicación, Lenguaje y Educación). Un colega muy querido nos hizo entonces una reflexión de carácter sintáctico-semántico que no deja de tener su miga y a la que no atendimos en parte porque todos los impresos anunciadores del evento estaban ya en la calle y en parte —todo hay que decirlo— porque no estábamos del todo de acuerdo con la enmienda. Se trataba de sustituir la preposición "a" por la menos pretenciosa —y más ajustada a la realidad según este colega— "en". Alternativa "en" frente a alternativa "a" la educación enfatizaría más un carácter de enmienda parcial frente a un carácter de enmienda a la totalidad educativa que la parca preposición "a" podría estar sugiriendo. Pues bien, la idea que el comité organizador (ver el editorial colectivo de la revista *Comunicación, Lenguaje y Educación,* VV. AA. 1994) de aquel encuentro quería reflejar con el lema tal como salió a la calle era precisamente una idea de enmienda *total* a la educación tal como se entiende hoy en nuestras sociedades de corte racional-burocrático: una educación identificada casi exclusivamente con el hecho escolar y no con la globalidad de la acción cultural, una educación centrada casi exclusivamente en conocimientos disciplinares y no en la globalidad del conocimiento humano, una educación cercenadora del flujo vital del sujeto en desarrollo y no integradora de los contextos por donde forzosamente debería transcurrir la acción educativa. Una educación, en suma, demasiado preocupada por el currículum académico-cognitivo y poco preocupada por el currículum vital-emocional. De ahí el primer enunciado del lema —más allá del currículum— y la propuesta quizá demasiado fuerte del segundo enunciado; la alternativa sociocultural a la educación. Hoy hemos preferido atemperar un algo el carácter provocador de ese lema y hemos titulado este volumen con uno que creemos engloba su espíritu sin ofender sensibilidades. *Hacia un currículum cultural. La vigencia de Vygostki en educación* recoge la idea de la necesidad de una educación holística a la par que reconoce el papel de la teoría histórico cultural sin pretensiones de exclusividad (si bien seguimos sosteniendo que la

teoría de Vygotski es una de las más legitimadas para sostener científicamente un diseño de la educación no reduccionista a lo escolar).

El encuentro del 95 se celebraba en un contexto en el cual las propuestas teórico-metodológicas del psicólogo ruso L. S. Vygotski habían salido ya de un túnel histórico de desconocimiento —quizá habría que decir mejor de oscurecimiento deliberado— y estaban inspirando y nutriendo a un número creciente de psicólogos, antropólogos, educadores, investigadores y trabajadores del ámbito global de la educación y la cultura. En 1992 se había celebrado en Madrid la *I Conferencia sobre Investigación Socio-Cultural* con participación de investigadores de todo el mundo y la riqueza y alcance de las comunicaciones allí presentadas (ver del Río, Alvarez, & Wertsch, 1994; Wertsch, del Río, & Alvarez, 1995) constituyeron una especie de manifiesto que abriría las puertas a otros encuentros sectoriales, entre ellos éste que nos ocupa hoy dedicado a la educación y que reunió a educadores y profesionales de la educación de lengua española, con una entusiasta participación de colegas del otro lado del Atlántico.

## Sobre este volumen

La presente compilación contiene los textos de todas las conferencias invitadas que abrieron las sesiones de trabajo[1], más una contribución conjunta de quien firma esta introducción y P. del Río que no fue presentada en este encuentro, sino en otro celebrado con posterioridad. Una primera reflexión sobre el contenido de este libro debe referirse a la vocación dialógica (¿o, mejor, dialogante?) de los autores que firman los diversos capítulos: pese a que no todos se han nutrido originalmente de los supuestos vygotskianos, todos han aceptado verse incluidos en una perspectiva fuertemente inspirada por ellos. Creemos que ése podría ser uno de los rasgos más pregnantes hoy de lo que ha venido en llamarse "perspectiva sociocultural"; lejos de constituir una escuela cerrada, reclama la necesidad —como ya lo hiciera Vygostki setenta años atrás (Vygotski, 1927/1982), o Lorenz algo más recientemente (1944/1993)— de huir de los reduccionismos disciplinares estancos para confluir en una ciencia del hombre que se enriquezca con todos los ángulos de su estudio. La biología, la antropología, la psicología, la historia, la lingüística o la sociología, por no citar sino algunas de las ciencias de lo humano más clásicas, reducen a menudo su objeto de conocimiento a aquello que les es accesible a sus herramientas de análisis y también demasiado frecuentemente sub-parcelan hasta lo irreconocible su unidad de estudio mediante el mecanismo de la "especialización" disciplinar. Frente a ese estado de cosas, se alzan las voces de quienes consideran necesaria la unidad de explicación sin renunciar a la adopción de un determinado plano a la hora de formular las hipótesis pertinentes en un determinado estudio. Creo poder afirmar que todos los autores de este volumen comparten ese talante y gracias a las lecturas de sus capítulos, la educación se nos presenta como un hecho complejo, pero no inabordable.

Un segundo rasgo que caracteriza este volumen —compartido con otros publicados bajo el mismo enfoque— es el de ir más allá de los cami-

nos trillados o, dicho de otro modo, el de profundizar, ampliar o refutar en su caso la perspectiva original. Ningún paradigma en la historia de la ciencia ha resultado irrefutable con el transcurso del tiempo: si la obligación de cualquier teórico es la de presentar un modelo explicativo sin fisuras, la de los continuadores es la de someterlo a prueba mediante verificaciones válidas en diversos contextos. En el caso de la teoría histórico-cultural iniciada por L. S. Vygotski nos encontramos además con una constricción impuesta por dos hechos bien conocidos: uno es la prematura muerte del fundador de la teoría, que tuvo lugar mucho antes de que él mismo pudiera contrastar sus propios enunciados con la suficiente amplitud y otro es el del ostracismo a que fue sometida en la era soviética (ver Álvarez y del Río, 1984), que impidió el libre acceso a los textos originales de Vygotski durante más de cuarenta años. No cabría sino calificar de deslumbramiento la reacción que suscitó el acceso a los primeros textos divulgados después de ese largo silencio (ver Toulmin, 1978). Ese ostracismo, más la censura interna sutilmente impuesta a sus discípulos más inmediatos en la propia URSS, impidió un verdadero trabajo de verificación y contrastación sobre la mayoría de sus propuestas (una notable excepción la constituye la Neuropsicología de Luria que, como él mismo diría, "no es sino el desarrollo de la teoría psicológica que él construyó"). Hoy, publicada ya buena parte de su obra, estamos en condiciones de hacer justicia a unas propuestas realizadas hace más de sesenta años, en la doble dirección teórica/empírica. No puede ser obviamente ése el proposito de este volumen ni, con mayor motivo, el de esta introducción.

Una de las paradojas a que nos ha llevado la falta de trabajo "de campo" —por las razones ya expuestas— tanto del propio Vygotski como de sus seguidores reales y potenciales, es que el binomio "historia" y "cultura" contenido en el título de la teoría ha sido el gran ignorado a la hora de diseñar investigaciones o intervenciones en todos estos años[2]. Y es que si Vygotski defendió la idea de una ciencia explicativa de la conducta humana que necesariamente tendría que bucear en la génesis histórica de los procesos psíquicos tanto como en las peculiaridades culturales en el despliegue de los instrumentos —las herramientas psicológicas en comparación con las herramientas físicas— de conocimiento de los que el individuo en desarrollo se apropia —interioriza— para hacerlos operaciones mentales, la "oficialidad" de la ciencia soviética se empeñaría en hacer *tabula rasa* de la historia y de la cultura para defender la idea de un hombre y una sociedad universal despojados de todo lo que pudiera haber de diferencial. Frente a la macrogénesis o histórico-génesis de las funciones superiores, los discípulos de Vygotski tuvieron que ceñirse a las microgénesis o las ontogénesis (con aportaciones magistrales en muchos casos, vid. Lísina y Zaporozhets, 1984, y con excepciones como la de Elkonin, 1978, que aborda el tema del origen histórico del juego protagonizado). Frente a la diversidad (los diferentes modos de construir esas funciones por las diversas comunidades culturales), la homogeneidad (los efectos beneficiosos de la colectividad) se convertía en el encabezamiento casi obligado de toda investigación. En el panorama occidental o para-occidental (es decir, en la periferia del sistema soviético) se acogió por contra con entusiasmo

el desafío de la historia y de la cultura y podemos encontrar trabajos tan interesantes y pioneros en el campo de la psicología cultural como los de la organización de las operaciones mentales en contextos laborales (Scribner, 1978) la influencia de la alfabetización en los modos de pensamiento (Scribner y Cole, 1981) o la construcción histórica de la oralidad (Tulviste, 1988). Afortunadamente, en los últimos años estamos asistiendo a una proliferación de voces que, yendo más allá de Vygotski, están recuperando buena parte de su legado científico y de su reclamo educativo. Esperamos que las contribuciones de este volumen sean un paso más en esa recuperación y, lo que es más importante, que sirvan para ayudar a la tarea educativa. En lo que sigue, comentaremos esas contribuciones siguiendo un orden conceptual y no forzosamente de aparición en el volumen.

## Los autores y sus aportaciones

En el ámbito específico de la educación escolar, E. Rockwell hace honor a su doble vocación de historiadora y antropóloga realizando una crítica histórica de algunos de los supuestos sobre la escuela como fenómeno cultural provenientes de diversas teorías sociológicas y antropológicas. Las teorías de la transmisión, las de resistencia o las de la reproducción comparten la idea de que la escuela es portadora de una *cultura homogénea* ante la cual se sitúan individuos que asimilan, se resisten o fracasan en función de su procedencia. Frente a esa concepción, y si bien reconociendoles a las dos últimas el importante papel de rechazar la atribución del fracaso al niño individual, la autora sostiene que sólo los análisis históricos y etnográficos de la institución escolar nos permite acceder a la complejidad del acontecer cotidiano en las aulas. Los estudios realizados en esta doble perspectiva desbaratan la idea de homogenidad en la conducta de los maestros y la consideración de éstos como meros transmisores de una supuesta cultura dominante. E. Rockwell se plantea la pregunta obvia: si todo es heterogéneo y a la vez específico (el conocimiento "local"), ¿dónde cabe situar las competencias comunes que supuestamente comparten todos los miembros de la especie humana? Precisamente en su capacidad de enfrentarse (¿adaptarse?) a lo nuevo mediante la apropiación, la capacidad de establecer continuidad en la discontinuidad. Dicho en términos de Vygoski: en la capacidad de interiorizar los instrumentos de la cultura externa y de construir redes de significados personales a partir de los significados culturales.

De las dificultades que encuentran los niños inmigrantes o procedentes de minorías lingüísticas para tejer esas redes de significados, de atribuir sentido personal a las prácticas escolares, nos habla también el texto de L. Moll. Moll nos hace transitar por su biografía como científico en una hermosa manera de hacer mayeútica del conocimiento: desde las explicaciones de la ciencia "oficial" en una determinada circunstancia espacio-temporal (las imperantes en la psicología normativa norteamericana en los años setenta) a las explicaciones de la ciencia considerada entonces como "heterodoxa" constituida a partir de las ideas de Vygotski por un grupo de

psicólogos que miraron a la cultura, a la excepcionalidad y a la hetereogeneidad para atribuir sentido a lo que estaba ocurriendo a su alrededor. Frente a la psicología individualista, a-temporal y genetista "dura" en la que a Moll le tocó formarse —como a tantos otros—, las concepciones sociales, históricas y culturales de Vygostki personalizadas en los trabajos de Michael Cole le resultaban mucho más apropiadas para dar cuenta de las diferencias en las ejecuciones escolares de los niños de las comunidades hispanas en las escuelas estadounidenses. El concepto vygotskiano de mediación —en su doble vertiente social e instrumental— supuso para Moll un importante banco de prueba para su trabajo en la escuela, en concreto para su análisis de la adquisición del código lectoescrito de la segunda lengua —el inglés— por niños hispano hablantes y para el diseño de programas de intervención para escuelas de Arizona. De nuevo el contemplar la hetereogeneidad y la historicidad en los modos culturales de construcción del conocimiento se revela como una fuente imprescindible para explicar[3] los fenómenos educativos: Moll parte del análisis conjunto investigador-maestro de las redes sociales y del uso de los instrumentos de conocimiento de los hogares y las comunidades hispanas para basar en ellos un verdadero programa comunitario de lecto-escritura bilingüe.

Si el capítulo de Moll nos habla de las diferencias debidas a la cultura, el capítulo de Rosa se basa en aquellas que, teniendo su origen en la biología, requieren igualmente una intervención cultural consciente por parte de las instituciones educativas. El concepto de hetereogeneidad, que es aplicable a todos los individuos (todos somos diferentes), en el caso de personas con déficits bio-psicológicos se hace especialmente visible, en la medida en que los individuos que las padecen requieren de mediaciones cuidadosamente diseñadas para construir cultural/educativamente aquellas funciones cuyo desarrollo normal está cortocircuitado. Vygotski abordó magistralmente el problema de las deficiencias orgánicas y es quizá en el punto en el que más fuerte se hizo su teoría de la mediación y de la acción educativa propia de la especie humana: si en el mundo animal resulta impensable la supervivencia de individuos discapacitados, en el mundo humano la deficiencia se supera mediante la acción constructiva de los instrumentos y de las acciones culturales, que suplen de alguna manera las deficiencias orgánicas (aunque no sólo orgánicas, ver Vygotski, 1931/1983) y permiten —si están bien diseñados— una *reorganización funcional* de las funciones no dañadas o ausentes. El campo de la educación "especial" se revela así como doblemente necesitado de una teoría y una investigación "aplicada" que pueda hacer explícitos los mecanismos de construcción, de paso de lo externo a lo interno, de las funciones psicológicas, pero que sea capaz de otorgar también un sentido moral a la educación de las personas con discapacidades de diverso tipo. La vía del tacto para los ciegos y sordo-ciegos, como la vía de la visión para los sordos o la de los dispositivos mecánicos e informáticos para los paralíticos cerebrales, pasan *doblemente* por otras personas: instrumentalmente —con el diseño de los mecanismos semióticos especiales y de contextos *ad hoc*— y social y moralmente, con dosis extraordinarias de "préstamos" emocionales. Se hace también especialmente visible la necesidad del diálogo contextual entre los ámbitos escolares y los ámbitos familiares y comunitarios.

El capítulo de Vila y Álvarez trata precisamente de la perentoria necesidad de volver la vista a los "otros" contextos educativos si se quiere diseñar una educación verdaderamente justa capaz de atender a la diversidad. Rechazan tanto la crítica que demasiado a menudo se oye en instancias administrativas de que los padres han delegado en la escuela la responsabilidad de la educación (más bien los padres estarían desorientados ante el peso abrumador que la escuela se ha autoarrogado en ese proceso), como la visión ingenua de que todos los hogares son un modelo impecable de "saber educativo" (ver nota 3) que parece desprenderse de algunas teorías críticas de la escolarización, y apuestan por un equilibrio que aproveche las cualidades educativas de todos los contextos por los que transita el niño. La vuelta a la cultura, como reza el título de este volumen, para repensar el currículum.

Ana Vásquez-Bronfman aborda el problema de la escolarización de los niños procedentes de la inmigración partiendo de una reflexión histórica sobre la escuela francesa que apunta a la contradicción entre el alto porcentaje de fracaso entre estas minorías, como también entre las familias de trabajadores manuales, y los principios universalistas e igualitarios de que hace gala el sistema escolar francés. Vásquez-Bronfman critica el recurso simplista a la "distancia cultural" como chivo expiatorio al que cargar las culpas del fracaso y propone que se realicen estudios más finos de la heterogeneidad —la diversidad— cultural en cada caso a fin de determinar cuáles son los valores que cada familia otorga a la escolarización —por ejemplo, según el estudiante sea varón o mujer la familia le otorgará una importancia acorde o no con los valores que a cada sexo le otorgue su cultura de origen— de cara a comprender las estrategias posibles de cambio en las prácticas escolares.

El capítulo de del Río y Álvarez hace un recorrido por las construcciones históricamente desarrolladas en las culturas para hacer frente a un problema del que la educación actual parece haberse olvidado: la dirección de la propia conducta. Del Río y Álvarez sostienen que los modelos científicos de los que se parte para la elaboración de los *curricula* escolares son en buena medida responsables del énfasis escolar en lo cognitivo, y proponen una mirada a los procesos histórico-culturales de construcción de la conciencia para superar ese déficit en la educación. En ese recorrido los autores otorgan un papel central a la emoción como función psicológica culturalmente construida, recuperando así tanto las propuestas vygotskianas sobre el control de la acción voluntaria (recordemos que el lenguaje constituye para Vygotski y luego para Luria el mecanismo mediador por excelencia en ese proceso que va desde la heterorregulación a la autoregulación), como las de Janet y Wallon sobre el carácter emocional y simbiótico de la conciencia.

En esa misma línea, J. D. Ramírez encuentra en la retórica (como estudio de las formas dialógicas constitutivas de la formación de la conciencia) una de las claves educativas olvidadas en los *curricula* escolares. Ramírez sostiene que el uso de la palabra en la argumentación es un acto profundamente ético, en cuanto que otorga al hablante un papel de con-

trol de su propia conducta a la vez que de regulador de las acciones conjuntas. La palabra, en la que aparentemente se basa la instrucción escolar pero que demasiado a menudo se usa unidireccionalmente en el aula privándola de ese carácter dialógico, no puede ser nunca neutral: siguiendo a K. Burke, Ramírez sostiene que el habla es intensamente moral en la medida en que el hablante despliega todo un sistema de actitudes que le sitúan ante el o los interlocutores en el acto del habla. Privar del uso del habla al sujeto de la educación es negarle el derecho a actuar desde y sobre su propia conciencia. Aboga el autor por la creación de espacios educativos que permita recuperar para la escuela el uso perdido de la acción dialógica-retórica y su contrapartida ética: uno de los posibles formatos educativos así concebidos sería el debate, que Ramírez y su equipo han utilizado fructíferamente en su trabajo con adultos en alfabetización.

Quizá pueda pensarse que en todos estos textos habría un predominio de la idea de mediación social frente a la de mediación instrumental. Serena Veggetti hace énfasis justamente en el gran mecanismo que debería ser producto de la escolarización —el pensamiento teórico— subrayando el paradójico resultado de que la escuela actual tiene dificultades para producirlo. ¿Se deberá quizá a que no sabemos lo que es y cómo se construye? Contemplar las acciones mentales como apropiación-interiorización de operadores o mediadores instrumentales culturales nos permite encontrar una vía efectiva hacia el pensamiento teórico. Por ejemplo, operar con fichas, etiquetas, etcétera para luego hacerlo con las ideas que resumen el proceso que nos permitían realizar esos operadores. La escuela en efecto se ha concentrado en hacer al niño obligatorio el aprendizaje de *productos* del pensamiento teórico —que serán quizá después recordados, pero mal comprendidos— olvidando la enseñanza del *proceso* del pensamiento y de los útiles culturales que lo construyen.

En otra línea, pero con el mismo empeño de Veggetti de hacer visible el proceso del pensamiento en el aula, B. Schneuwly reclama —como ya lo hiciera Ramírez— el ejercicio de la argumentación oral como contrapeso al énfasis que la escuela ha venido haciendo históricamente tanto en el lenguaje escrito como en la monogestión del lenguaje por parte de maestros y alumnos. Al igual que Ramírez, Schneuwly encuentra en la fórmula del debate un instrumento privilegiado para una didáctica de la oralidad que devuelva al alumno el papel protagonista en su propia formación del que nunca se le debió privar. Pero no es solo el alumno el que se beneficia de una concepción dialógica de la didáctica: el profesor, que juega un papel crucial en la regulación y la guía de la didáctica de la argumentación, recupera el carácter de adulto significativo para el niño o el adolescente en la Zona de Desarrollo Próximo que no siempre puede ejercer en los formatos instruccionales de arriba-abajo tan presentes en las aulas escolares. Lo cual nos lleva a un punto importante y desafortunadamente relegado tanto en los diseños curriculares al uso como en la investigación acumulada en la perspectiva sociocultural sobre la Zona de

Desarrollo Próximo: el papel del adulto en los procesos educativos. En ambas instancias se supone al adulto —sea éste el profesor o la madre— un conocimiento acabado y una eficacia no menos discutible a la hora de enfrentarse a la tarea educativa, lo que se ha venido en llamar "alguien más experto" por seguir la expresión de Vygotski. El maestro, habría "completado" el ciclo de su formación como educador antes de asumir la gestión de un aula y el diseñador del currículum no tendría más que dictar los contenidos de lo que se debe transmitir al alumno[4]. Pocos investigadores de la realidad escolar se han fijado en la eventual necesidad de los maestros y profesores de formarse como educadores en la práctica del aula y en los desafíos a los que éstos tienen que enfrentarse en su trabajo cotidiano.

Una de las excepciones a esa, en el fondo cómoda, postura de suponer al maestro totalmente preparado para abordar su trabajo es el que se ejemplifica en el capítulo de Galbraith, van Tassell y Wells, en el que los autores —dos maestras y un investigador— parten del concepto de Zona de Desarrollo Próximo y se interrogan sobre cómo llevar un principio que les parecía muy fructífero, pero poco explícito didácticamente, a la práctica del aula. De la experiencia que nos relatan, los autores extraen varias conclusiones, una de las cuales y la más reveladora es la de que no son solo los alumnos los que se han beneficiado del aprendizaje en la ZDP, sino que "ese concepto se aplica igualmente a nuestro propio aprendizaje... mediante discusiones exploratorias y constructivas con colegas que comparten nuestro proceso" (p. 69). Nuevamente, el diálogo, la confrontación de la palabra se nos revela como instrumento mediador en el proceso educativo y, lo que es más, el uso del lenguaje y de la conversación resulta necesario no sólo para el alumno, sino también para el profesor:

> "... la zona de desarrollo próximo no es unidireccional. Como enseñantes, podemos ayudar a los estudiantes mediante las preguntas que planteamos y la guía que les ofrecemos. Pero también nosotros podemos recibir guía y ayuda de las preguntas y propuestas de los estudiantes, siempre y cuando estemos dispuestos a aceptarlas." "Como hemos descubierto, en este tipo de comunidad, las actividades llevadas a cabo conjuntamente crean un contexto en el que todos los participantes —enseñantes y formadores de enseñantes, además de estudiantes— pueden ayudarse mutuamente en sus zonas de desarrollo próximo, ya que cada individuo enseña a los demás y aprende de ellos." (pp. 71-72)

De la Zona de Desarrollo Próximo y de otras Zonas con fuertes tintes lewinianos trata el capítulo de J. Valsiner, uno de los investigadores que con más lucidez ha sabido conjugar las propuestas vygotskianas con una visión actual del proceso de desarrollo. Valsiner sale al paso de algunas concepciones que, situándose en una crítica bastante justificada al genetismo y al individualismo que han estado impregnando los modelos vigentes en el mercado de la psicología, estaban haciendo bascular la balanza peligrosamente hacia un determinismo ambientalista-culturalista: si unas habían ignorado la cultura, las otras corren el riesgo de no conceder al individuo más que un papel de receptáculo de los moldes culturales. Esos movimientos pendulares no son infrecuentes en las historias de

todo tipo de ciencias (empezando por la propia historia), y parecería que los científicos fueran incapaces de formular teorías sistémicas capaces de otorgar el peso que le corresponde a cada uno de los factores responsables del desarrollo. Toda la trayectoria de J. Valsiner está guiada por este último afán, y su contribución a este volumen es una buena muestra de ello. En la teoría de Valsiner se recogen tanto las exigencias de una psicología cultural como las de una psicología del individuo: entre el potente aparato regulador de la cultura —a la que él otorga un papel de dirección o encauzamiento— y el no menos poderoso aparato genético del que cada individuo está dotado, se encuentran las interacciones co-constructivas en las zonas que Valsiner ha conceptualizado como *Zona de Libertad de Movimiento* (aquellos espacios flexibles que la cultura ofrece al sujeto en desarrollo, poniéndole límites físicos mediante mecanismos semióticos), *Zona de Acción Promovida* (marcada por una dirección orientada a las metas que los agentes co-constructores consideran apropiadas para el sujeto en desarrollo), y la propia Zona de Desarrollo Próximo, que "comporta el *conjunto de estados siguientes posibles* de la relación entre el sistema en desarrollo y el entorno, *dado el estado actual* del complejo ZLM/ZAP y del sistema" (p. 186, énfasis del autor). En este entramado sistémico de Zonas, el sujeto en desarrollo transita efectuando elecciones de entre las posibilidades que la cultura concreta le ofrece y haciendo aportaciones al sistema mediante la construcción de su sentido personal (reorganización o corrección semiótica de los marcos culturales). Es fácil comprender por qué Valsiner ha formulado el principio de la *co-construcción* para explicar el proceso de desarrollo frente a los constructivismos de fuerte sabor lógico-solipsista piagetianos o cognitivos o a los constructivismos con tintes de relativismo cultural de las etnografías en boga. En esa interpretación del desarrollo (y consecuentemente, de la educación) como proceso co-constructivo entre el individuo y los contextos culturales reconocemos al Vygotski que proponía el análisis microgenético como método para operativizar experimentalmente la construcción de los procesos individuales mediante la acción educativa de otras personas. Pero también vemos en acción las propuestas más ecológicas (a las que Vygotski no prestó demasiado interés, pero con las que probablemente estaría de acuerdo) o macrocontextuales que pueden dar cuenta de la organización cultural del desarrollo. Con lo que Vygotski no estaría de acuerdo es quizá con el escepticismo del que hace gala Valsiner en el cierre de su capítulo respecto a las posibilidades de otorgar rango de "aplicable" a la educación a una teoría psicológica: la teoría de Vygotski fue formulada desde la educación y basa en ella el *leit motif* de conceptos tan centrales explicativamente como el de Zona de Desarrollo Próximo, el del papel regulador del lenguaje o el de las leyes del desarrollo cultural. Quizá podamos aventurar para consuelo de los educadores que se acerquen a esta perspectiva una pequeña enmienda alentadora para su trabajo: en el aula no vale cualquier teoría psicológica, sino aquella que les otorgue a los actores y a los escenarios de la educación un papel protagonista. Ésa creemos que es la psicología histórico-cultural.

# *Notas*

[1] Debo agradecer a todos los autores tanto la celeridad con la que respondieron al requerimiento de sus textos escritos como la paciencia de que han hecho gala hasta verlos publicados: son virtudes que no suelen ir asociadas.

[2] La única y magistral excepción —abortada y silenciada rápidamente por el aparato ortodoxo soviético— la constituye el estudio que Vygotski y Luria llevaron a cabo en Uzbekistán sobre los modos de razonamiento de los campesinos de esa región antes de la penetración de la escolarización (Luria, 1978).

[3] La explicación adquiere aquí el carácter que Vygotski consideraba requisito indispensable a toda verdadera explicación: la capacidad de construir el proceso. Moll realiza un experimento formativo en toda regla cuando diseña sus programas de instrucción basados en los fondos de conocimiento de las comunidades educativas.

[4] En el caso de las madres, padres y otros adultos en las comunidades culturales no se contempla siquiera en nuestras sociedades actuales la etapa de formación. En otros lugares (ver por ejemplo Doumanis, 1983; Álvarez, 1994 o Álvarez, 1996 y en prensa) se ha hecho notar que, frente a las sociedades tradicionales, la sociedad moderna ha despojado al adulto de los soportes emocionales y directivos que constituyen las comunidades primarias —o grupos de conciencia—, necesarios para aprender y regular el papel de guía en la educación de los nuevos miembros de la comunidad. El aprendizaje de la maternidad, de la paternidad o de cualquier otro modelo social es de un carácter *fuertemente situado* (que requiere la existencia de modelos culturales accesibles) y está en *permanente construcción* (no hay un modelo "perfecto"en ningún manual de instrucciones ), lo cual implica un proceso en el que los aprendices no son solo los jóvenes, sino también los adultos.

# *Referencias*


AA. VV. (1994). Lo que necesitamos los educadores o pensando en grupo sobre las Jornadas. *Comunicación, Lenguaje y Educación, 24,* 3-34.

Álvarez, A. (1994). Child's everyday life. An ecological approach to the study of activity systems. En A. Alvarez & P. del Río (Eds.), *Explorations in sociocultural studies. Vol. 4. Education as Cultural Construction* (pp. 23-38). Madrid: Fundación Infancia y Aprendizaje.

Álvarez, A. (1996 y en prensa). Los marcos culturales de actividad y el desarrollo de las funciones psicológicas. Tesis Doctoral. Madrid: Universidad Autónoma de Madrid. (Publicación en prensa en Madrid: Fundación Infancia y Aprendizaje)

Álvarez, A. y del Río, P. (1984). El momento de Vygotski: el porqué de un homenaje. *Infancia y Aprendizaje, 27-28,* 1-6.

del Río, P., Alvarez, A. y Wertsch, J. V. (General Eds.) (1994). *Explorations in Socio-Cultural Studies* (4 vols.). Madrid: Fundación Infancia y Aprendizaje.

Doumanis, M. (1983). *Mothering in Greece.* Londres: Academic Press (Trad. cast.: *Prácticas educativas maternas en entornos rurales y urbanos.* Madrid: Visor/Ministerio de Educación y Ciencia, 1988).

Elkonin, D.B.(1978). *Psijologia igri.* Moscú: Pedagogica. (Trad. cast: *Psicología del juego.* Madrid: Pablo del Río Editor, 1980 y Visor, 1985)

Lisina, y Zaporozhets, A. (1984). *El desarrollo de la comunicación en la infancia.* Madrid: E. Núñez.

Lorenz, K. (1944-1948/1993). *Die Naturwissenschaff von Menschen. Das "Russische Manuskript".* Munich: R. Riper GmbH & Co. KG. (Trad cast.: *La ciencia natural del hombre. El manuscrito de Rusia.* Barcelona: Tusquets, 1993).

Luria, A.R. (1974) *Ob istoricheskom razvitie poznavatelnyh processov.* Moscú: Nauka. (Trad. cast.: *El desarrollo histórico de los procesos cognitivos.* Barcelona: Fontanella, 1980).

SCRIBNER, S. (1978). Cognitive studies of work. *The Quarterly Newsletter of the LCHC, 6* (1-2), 1-50.

SCRIBNER, S. y COLE, M. (1981). *The psychological conequences of literacy.* Cambridge, MA: Cambridge University. Press.

TOULMIN, S. (1978). The Mozart of Psychology. *The New York Review of Books,* septiembre.

TULVISTE, P. (1988). *Kulturno-istorischeskoe razvitie verbalnogo mishlenia. Psijologicheskoe issledovanie* (El desarrollo histórico-cultural del pensamiento verbal. Un estudio psicológico). Tartu: Valgus. (Trad. ingl.: *Cultural-historical development of verbal thinking.* Commack, NJ: Nova Sciencia Publishers, 1991)

VYGOTSKI, L. S. (1927/1982). Istoriicheskii smysl psijologuicheskogo krizisa. En *Sobranie Sochinenie, Tom. I. Voprosy teorii istorii.* Moscú: Pedagogica. (Trad. cast.: El significado histórico de la crisis de la Psicología. En L. S. Vygotski, *Obras escogidas. Vol. I. (*pp. 257- 450). Madrid: Visor, 1990)

VYGOTSKI, L. S. (1931/1983). Istorie razvitie vyshij psijicheski functii. En *Sobranie Sochinenie, Tom. III. Problemi razvitia psijiki.* Moscú: Pedagogica. (Trad. cast.: L. S. Vygotski, *Obras escogidas. Vol. III.* Madrid: Visor, 1995)

WERTSCH, J. V., DEL RÍO, P., y ALVAREZ, A. (Eds.). (1995). *Sociocultural studies of mind.* Cambridge, MA: Cambridge University Press.

CAPÍTULO 1

# La dinámica cultural en la escuela

ELSIE ROCKWELL

Al intentar comprender los procesos que ocurren a diario en las escuelas, nos encontramos inevitablemente con la cultura. La discusión educativa reciente ha privilegiado términos como "capital cultural", "cultura escolar", "culturas estudiantiles" y "producción cultural". Tanto las descripciones etnográficas como las explicaciones teóricas del proceso escolar suelen remitir a la idea de cultura, a menudo sin tener en cuenta la larga discusión acerca de este concepto en la historia de las ciencias sociales. Una revisión de esa historia puede ayudar a elaborar conceptos que nos permitan comprender la complejidad de la dinámica cultural en las escuelas.

Con la universalización de la educación básica se empezó a plantear que la función de la escuela es transmitir *una cultura*, considerada la única legítima, a toda la población infantil, como requisito para su inclusión en la vida social. Al mismo tiempo, se acentuaron ciertos rasgos identificables de la institución: la relación de un adulto investido de autoridad con un grupo de menores, dentro de un espacio cerrado; la asistencia inicial obligatoria; la reglamentación del tiempo diario y anual; la selectividad del acceso a los sucesivos eslabones del sistema; el uso predominante de la lengua escrita. Estos rasgos comunes sugieren que existe una cultura escolar única. En el discurso educativo, se tiende a suponer que la cultura escolar corresponde a la cultura dominante, y que tiende a eliminar a los estudiantes provenientes de culturas distintas, considerando que no cuentan con las competencias básicas necesarias para la vida académica.

En el presente artículo, planteo que la investigación reciente nos obliga a modificar este modelo de la cultura escolar. Propongo utilizar conceptos como la producción y apropiación de la cultura para recuperar la heterogeneidad de la vida escolar cotidiana. Examino nuevas perspectivas sobre los procesos culturales que ayudan a identificar los recursos culturales en juego en la interacción en el aula. Como ejemplo, examino uno de los elementos culturales siempre asociados con la cultura escolar, la lengua escrita. Finalmente, sostengo que la cultura es constitutiva de los procesos educativos que se dan en la escuela.

## Cultura y escuela: varios modelos heredados

El discurso público suele definir a la escuela como la institución encargada de transmitir la cultura de la sociedad. Presupone una coherencia

entre la cultura de determinada sociedad y la cultura que transmiten los maestros. Asigna a la escuela la función de homogeneizar las referencias y los valores básicos de las nuevas generaciones. Esta mirada debe mucho a la amplia difusión del concepto de educación que expuso Emile Durkheim a principios de siglo. En su visión, la educación universal aseguraba la internalización de una base común, constituida por las normas y representaciones que corresponden al espíritu nacional: "La sociedad no puede vivir si no se da entre sus miembros una homogeneidad suficiente; la educación perpetúa y refuerza esa homogeneidad, fijando *a priori* en el alma del niño las semejanzas esenciales que impone la vida colectiva" (1976, p. 97). Para Durkheim, la acción educativa de la sociedad sobre el individuo "hace de él un ser verdaderamente humano" (1976, p. 104).

Si bien Durkheim reconocía la variación local y la evolución histórica de la cultura, consideraba que a cada sociedad corresponde un sistema único de representaciones colectivas. Atribuía las incongruencias observables en el real funcionamiento de la sociedad a fallas en la inculcación de estas representaciones comunes. Por otra parte, planteaba que esta base normativa común era compatible con la especialización diferencial de los individuos. Por ello, a lo largo de sus escritos se encuentran tensiones no resueltas entre la homogeneidad y la diversidad social.

En esta línea de pensamiento, Talcott Parsons (1973) ofreció la versión más elaborada de la relación entre cultura y escuela. Partiendo explícitamente de la teoría de Durkheim, definió la cultura como un sistema autónomo que provee los nexos entre el sistema social y el sistema de personalidad. Distinguió cuatro subsistemas culturales: el valorativo, el expresivo, el cognitivo y el constitutivo. En su formulación más breve, Parsons planteó que "la cultura pauta el sistema de acciones". Según esta visión el subsistema valorativo de la cultura interpenetra la institucionalidad social y a la vez es interiorizada por los individuos, otorgando coherencia global al orden social. En su esquema, la interiorización de valores es producto del proceso de socialización, y se logra sobre todo durante la escolarización básica. Más allá de este nivel común, se da una diferenciación jerárquica interna que Parsons concibe como funcional al sistema social. Su modelo no renoce sectores o grupos sociales con diferentes valores básicos.

Hace ya tiempo que se cuestiona este modelo propuesto por Durkheim y Parsons, aunque su fuerza aún moldea el sentido común respecto a la escuela. En las últimas tres décadas, la creciente conciencia de las relaciones conflictivas entre clases, etnias y géneros ha marcado la investigación sobre la escuela de manera irreversible. Se estudian procesos de dominación y resistencia junto con los de transmisión e integración. Autores como Berger y Luckmann (1979) y Goffman (1985) han reelaborado el concepto de socialización para dar cabida a las acciones recíprocas entre sujetos e instituciones sociales. Desde varias perspectivas el modelo básico ha sido reformulado para hacer frente a las evidentes disparidades entre el supuesto de coherencia sociocultural y las realidades educativas estudiadas.

La antropología contribuyó a esta tarea con la idea de una sociedad plural, compuesta de grupos con culturas propias que pueden ser incompatibles con la cultura dominante. Esta concepción permitió cuestionar la unidad funcional de la sociedad. Sin embargo, los antropólogos que la sostenían solían describir la dinámica al interior de cada grupo social (etnia, nacionalidad, clase o comunidad) en términos muy cercanos a las teorías de Durkheim y Parsons. Concebían a cada cultura como un sistema relativamente coherente de valores, conocimientos y significados, que se reproducía mediante la socialización primaria[1]. Desde esta perspectiva, la cultura funciona como "pauta de y para el comportamiento" (Kluckhohn, 1962, p. 82), es decir, filtra percepciones y genera prácticas. Si bien algunos teóricos advertían que las prácticas cotidianas dentro de un grupo pueden ser heterogéneas[2], los estudios antropológicos tendían a describir orientaciones básicas homogéneas que distinguen una cultura de otra, y atribuían las divergencias internas a "fallas" en el proceso de socialización.

La antropología cultural norteamericana agregó un ingrediente central a este modelo, el relativismo. En abierto debate con el evolucionismo del siglo XIX, rechazó la posibilidad de ordenar las diferentes expresiones culturales actuales sobre cualquier escala progresiva o valorativa. Los antropólogos buscaban comprender la lógica inherente a las diversas conformaciones culturales, y abogaban, contra el etnocentrismo, por un respeto total a las diferencias culturales (ver Geertz 1973, Rosaldo 1989, y Shweder y Levine 1984).

Partiendo de esta concepción, varios antropólogos y lingüistas norteamericanos de los años sesenta, vinculados a los movimientos por los derechos de los llamados grupos minoritarios, propusieron la noción de "conflicto cultural". Con este concepto, ofrecían una explicación del alto índice de reprobación de los niños indios y afroamericanos en aquel país. Según el modelo, los contrastes entre las culturas de grupos étnicos y la cultura representada por la escuela, generan situaciones de incomunicación e incomprensión entre maestros y alumnos, que a la larga producen el fracaso escolar.

Desde la perspectiva relativista de la antropología se enfatizó que se trataba de *diferencias* culturales. El valor de esta corriente consistió en contrarrestar las teorías que atribuían el fracaso escolar a factores raciales y genéticos, o bien a deficiencias culturales y lingüísticas producto de una socialización primaria considerada patológica. Por ejemplo, William Labov (1969) demostró que ciertas frases utilizadas por los niños afroamericanos corresponden a pautas culturales propias, diferentes a las dominantes, pero que de ninguna manera implican deficiencias verbales como sostenían algunos psicólogos de la época. A partir de entonces, el modelo de "conflicto cultural" se convirtió en la base conceptual de numerosos estudios antropológicos y sociolingüísticos sobre la interacción entre estudiantes provenientes de diferentes grupos culturales[3].

La teoría de la reproducción ofreció otra versión crítica de la concepción durkheimiana. El término oculta una serie de diferencias y debates inter-

nos (Giroux, 1983), sin embargo, la referencia más importante ha sido el libro de Pierre Bourdieu y Jean Claude Passeron (1977), *La reproducción*. La influencia de esta primera obra posiblemente ha rebasado las intenciones de los propios autores, cuya elaboración teórica posterior ha enriquecido su planteamiento. Su argumento original se sigue reproduciendo en el discurso educativo, y por ello merece atención.

Bourdieu y Passeron se distanciaron explícitamente del intento de Durkheim de "extrapolar a las sociedades divididas en clases la representación de la cultura... más extendida entre los etnólogos", en la que se supone "una armoniosa reproducción del capital cultural concebido como una propiedad indivisa de toda la sociedad" (1977, p. 51). Su análisis intentó mostrar, desde una perspectiva crítica, cómo la escuela garantiza una socialización diferencial, no uniforme, que mantiene una distribución desigual del capital cultural. Plantearon que la relativa autonomía de la institución escolar, con sus particulares disposiciones y relaciones pedagógicas, es condición para la reproducción de esta estructura social.

Un eje del pensamiento de Bourdieu ha sido el concepto de *habitus*, que él define como "un sistema de esquemas de producción de prácticas y un sistema de esquemas de percepción y de apreciación de prácticas" (1988, p. 134)[4]. La semejanza entre esta definición de *habitus* y las definiciones clásicas de la cultura desde la sociología y la antropología revelan su raiz común en el pensamiento de Durkheim, a pesar de la distancia expuesta. Bourdieu y Passeron postulaban que hay diferencias radicales e irreversibles entre los *habitus* de distintos grupos sociales. Planteaban que existen "disposiciones primarias que no difieren solamente como grados distintos de explicitación de una misma práctica sino como otros tantos tipos de dominio práctico que predisponen de modo desigual a la adquisición del [...] dominio simbólico [...] dominante" (1977, p. 90). En esta formulación, las distinciones culturales son radicales; no se consideran competencias genéricas comunes a los miembros de diversos grupos sociales.

En este modelo, la eficacia de la acción pedagógica depende de la distancia que separa el *habitus* que tiende a inculcar la escuela del *habitus* primario. La relativa continuidad entre la cultura escolar y las disposiciones de las clases dominantes asegura la reproducción de su patrimonio cultural. Según Bourdieu, la escuela hace poco más que entregar conocimientos a los herederos legítimos, a los que ya cuentan con competencias que les permiten acumular más cultura. En cambio, plantea, la discontinuidad entre las formas culturales que presupone la escuela y aquéllas que son propias de las clases dominadas, impide que los estudiantes de estas clases se apropien la cultura dominante.

Existen semejanzas importantes entre esta formulación inicial de la reproducción cultural y la teoría del conflicto cultural. Ambas teorías presentan a la escuela como portadora de una cultura que es continua con la cultura dominante. Ambas explican la exclusión de ciertos estudiantes por la discontinuidad entre su cultura o *habitus* de origen y las prácticas escolares, sin que la escuela haga más que actuar de manera aparentemente

neutral. El modelo básico supone que quienes provienen de grupos sociales dominados o minoritarios simplemente no tienen las competencias discursivas y culturales necesarias para poder apropiarse los conocimientos ofrecidos por la escuela.

Las teorías del conflicto cultural y de la reproducción cultural de los setenta frenaron las explicaciones que situaban las causas del fracaso únicamente en diferencias individuales, en factores económicos, en desviaciones sociales o en variables genéticas. La búsqueda de contrastes culturales generó una sensibilidad frente a las formas divergentes de comunicación y representación que los estudiantes expresan en la escuela. El concepto de reproducción orientó la mirada hacia las formas de construcción simbólica de diferencias sociales que se dan entre maestros y estudiantes. Estos dos modelos permanecerán sin duda como elementos necesarios del análisis de la dinámica cultural en la escuela. Sin embargo, la investigación subsiguiente ha cuestionado el esquema común de estas dos teorías, que presupone disposiciones culturales básicas, perpetuadas mediante la socialización primaria, incompatibles con la cultura escolar, como explicación suficiente del destino de ciertos sectores sociales en la escuela.

## Cuestionamientos desde la etnografía de la escuela

Hacia finales de los años setenta, la acumulación de investigaciones etnográficas sobre la escuela en contextos multiculturales mostró algunos problemas con las concepciones vigentes de la dinámica cultural. Por ejemplo, la idea del conflicto cultural no logró explicar por qué algunos grupos (orientales por ejemplo) tendían a avanzar en las escuelas norteamericanas, a pesar de profundas diferencias culturales, mientras que otros (afroamericanos, chicanos), incluso con mayor cercanía a la cultura mayoritaria, quedaban excluidos. John Ogbu (1987) se ha encargado de señalar este hecho en sus críticas a la teoría del conflicto cultural. Propuso que la historia social de cada grupo y comunidad provee modelos y estrategias culturales específicas para tratar con la cultura dominante. Según su análisis, grupos como los afroamericanos, que son "minorías involuntarias", a diferencia de otros que son inmigrantes recientes, definen su relación con la escuela en términos de rechazo o indiferencia, ya que una mayor escolaridad no les ha garantizado un avance social o económico en el pasado.

Paralelamente, la investigación sobre procesos de comunicación en la escuela empezó a mostrar otro tipo de dinámica. Frederick Erickson (1987) partió del microanálisis de numerosas situaciones escolares para sugerir que las diferencias culturales en la comunicación se pueden superar si la relación intercultural no es conflictiva. Propuso examinar la dinámica cultural en términos de la producción social de identidades en situaciones interculturales conflictivas. En estas situaciones, planteó Erickson, las personas involucradas retoman algunas de las diferencias culturales que marcan "límites" entre grupos sociales, para construir "fronteras" más o menos infranqueables que se convierten en obstáculos para el trabajo pedagógico.

En la "micropolítica de la escuela", concluyó Erickson, las diferencias culturales tienden a usarse como instrumentos de discriminación y de resistencia. Así, no es que los estudiantes minoritarios no puedan aprender dadas sus características culturales, más bien, en situaciones conflictivas ellos recurren a la única arma que tienen, la posibilidad de *resistirse a aprender* lo que la escuela quiere que aprendan, proceso que los "condena" al fracaso escolar (Erickson, 1987). El conflicto, desde esta perspectiva, no se da entre culturas o lenguas; se da entre grupos sociales.

La identificación de procesos de resistencia cultural constituyó un nexo entre el desarrollo de la antropología de la educación y la investigación sociológica sobre la reproducción (Giroux 1983). En ambos campos se reconoció que las acciones de los estudiantes no siempre se pueden explicar en función de los valores de sus culturas de origen; en gran medida responden a estrategias adaptativas o contestatarias generadas dentro de la misma escuela. Como señala Bradley Levinson (1991), estos procesos de producción cultural incluso "pueden contravenir las predisposiciones culturales o históricas que portan los alumnos".

La idea de resistencia cultural se asocia sobre todo con el estudio etnográfico de Paul Willis (1977). Partiendo de la teoría de la reproducción, Willis describió y matizó las particularidades del proceso documentado en una escuela de secundaria urbana en Inglaterra. Distinguió la reproducción cultural de la producción cultural y reconstruyó las mediaciones que existen entre ambos. En la localidad que estudió, encontró que ciertos grupos de estudiantes de clase obrera producen una cultura estudiantil propia, a partir de los valores (el trabajo manual, la diversión) de la clase obrera. Según Willis, esta cultura estudiantil contestataria permite desenmascarar algunas de las ficciones de la ideología educativa, como la promesa de movilidad social ascendente. Sin embargo, plantea, su desenlace es el fracaso escolar y por lo tanto refuerza la reproducción de la estructura social. En palabras de Willis, este grupo de estudiantes produce las condiciones culturales que lo conducen a optar por una condición subordinada en la sociedad.

Un enfoque parecido se ha utilizado para explorar la reproducción de relaciones de género. Dorothy Holland y Margaret Eisenhart (1988) estudiaron la interacción entre la reproducción social y los modelos culturales, en las trayectorias de mujeres universitarias en el sur de los Estados Unidos. Encontraron que las estructuras sociales patriarcales (de dominación masculina) no son consecuencia de la socialización directa de la escuela, sino de la identificación de los estudiantes con modelos culturales específicos durante la vida universitaria.

Al centrarse en la producción de culturas estudiantiles y la construcción de destinos escolares[5], estos estudios equilibran el peso que se había dado a la socialización temprana en las concepciones anteriores. Por ejemplo, Willis describió a otros estudiantes de origen obrero que no participaban de la cultura de oposición, que eran marginados por los demás, y que tendían a aceptar, o por lo menos a imitar, las formas culturales espe-

radas por la escuela. A pesar de estos matices, la dinámica que reconstruye Willis reproduce el núcleo de las teorías de conflicto cultural y de la reproducción. Su argumento central sigue siendo fundamentalmente el mismo: una cultura escolar dominante y homogénea elimina a aquellos estudiantes que tienen (producen, en este caso) una orientación cultural distinta.

Varios estudios etnográficos han permitido cuestionar este supuesto de una cultura escolar que representa, de manera relativamente simple, la cultura dominante. Algunos estudios ampliaron el trabajo temprano de Ray Rist (1977) acerca del trato diferencial que reciben alumnos cuyos comportamientos no corresponden al modelo escolar y describieron en detalle los efectos de estas prácticas. En otra línea, el investigador australiano Robert Connell (1982) analizó los canales de diferenciación escolar y la construcción de trayectorias que no tienen una relación directa con los antecedentes sociales de los alumnos. Describió las múltiples negociaciones cotidianas mediante las cuales se construye el destino de cada alumno, incluso de alumnos de las clases dominantes. En la investigación etnográfica inglesa ha sido particularmente significativo el intento de repensar la relación entre las condiciones institucionales y las estrategias de los sujetos en la conformación de las dinámicas culturales que se dan en la escuela (Woods, 1980; Hargreaves y Woods, 1984).

Otro argumento importante se planteó a partir de estudios que contrastan escuelas en diferentes medios sociales y cuestionan la noción de una escuela neutral que sólo reproduce diferencias sociales que la anteceden. Jean Anyon (1981), por ejemplo, identificó contenidos ideológicos específicos, así como contradicciones productivas, en las escuelas destinadas a los niños de clase obrera, clase baja, y clase alta. Tadeu da Silva (1988) contrastó la enseñanza que caracteriza escuelas destinadas a diferentes clases sociales en Brasil y concluyó que ciertas prácticas, más que imponer una cultura "dominante", excluyen a ciertos niños de la cultura que debe transmitir la escuela, sin que este resultado sea atribuible a diferencias o deficiencias de sus propias culturas de origen.

Desde otra perspectiva teórica, varios estudios etnográficos desarrollados en México (Rockwell, coord., 1995; Rockwell, 1996; Candela y Rockwell, coords., 1991) han descrito algunas de las múltiples formas en que se ponen en juego el control y la apropiación, la negociación y la resistencia, en la construcción cotidiana de la vida escolar. Estos estudios confirman la heterogeneidad de la cultura escolar, aún dentro de un sistema relativamente centralizado como el mexicano, y empiezan a mostrar formas de construcción cotidiana de conocimientos, significados y prácticas en el contexto escolar.

Desde diversas perspectivas, se ha constatado una y otra vez la complejidad de la dinámica cultural en la escuela. Las investigaciones etnográficas poco a poco han subvertido la concepción durkheimiana que se encuentra en los orígenes del pensamiento sociológico y antropológico sobre la escuela. Empieza a articularse una visión alternativa de la relación

entre escuela y cultura que retoma elementos de distintas concepciones de cultura.

## Reformulaciones del concepto de cultura

De los estudios recientes emerge una nueva imagen de la dinámica que se da entre los sujetos que viven cotidianamente la escuela y que ponen en juego estrategias construidas con diversos elementos culturales. La concepción de cultura que corresponde a esta visión tiende a ser más compleja y más ligada a las contingencias sociales y los momentos históricos que viven determinados sujetos. En lugar de privilegiar significados culturales interiorizados de una vez para siempre en la infancia, se enfatizan aquellos significados apropiados o construidos en contextos cotidianos variables a lo largo de la vida. La eficacia de la cultura concebida como "pauta de y para el comportamiento" queda limitada por la acción del sujeto en contextos sociales específicos. Se empieza a pensar en la cultura en términos de un diálogo, en el cual la comunicación intercultural constituye un espacio de construcción de nuevos significados y prácticas.

Esta reformulación del concepto de cultura encuentra paralelos en varias disciplinas sociales. El eje del estudio de la comunicación se ha desplazado de una noción de lengua como unidad homogénea y delimitada, hacia una concepción de significados generados en múltiples contextos de uso. Incluso las diferencias de expresión e interpretación se conciben como constitutivas de la comunicación, como señala Gumperz (1982). La relectura de la obra clásica de Vygotski (1979) y de Bajtín (1987), también ha orientado la discusión reciente en el campo de la psicología sociocultural en esta dirección[6]. Algo parecido ha ocurrido con la comprensión de la cultura. Geertz (1973), Rosaldo (1989) y otros antropólogos interesados en las situaciones de heterogeneidad cultural y de interculturalidad han mostrado formas de interpretación y uso de elementos que supuestamente son incompatibles o excluyentes por pertenecer a distintas culturas.

Esta concepción ha puesto en entredicho la tendencia a identificar sociedades (a cualquier escala) como unidades que corresponden de manera clara a "una cultura". La noción de homogeneidad cultural como criterio de identificación de grupos sociales ha dejado de tener validez aún para el caso de los grupos étnicos (Bonfil, 1987). La noción de una yuxtaposición de grupos socioculturales bien delimitados dentro de una sociedad global no capta la complejidad de las relaciones entre lo social y lo cultural. El concepto de cultura como un sistema simbólico coherente y delimitado no da cuenta de la riqueza histórica de los procesos culturales reales. Si bien es posible identificar tradiciones culturales profundamente diferenciadas que perduran por siglos, las culturas siempre se han entremezclado y las fronteras entre unas y otras nunca han sido nítidas e infranqueables.

Varias perspectivas recientes han descrito la diversidad cultural con nuevos términos, como: múltiples modelos culturales (Quinn y Holland, 1987), conocimientos locales (Geertz, 1983), reglas y recursos culturales (Giddens, 1984), o representaciones (Chartier, 1992). Aunque estos conceptos tienen

raíces y matices diferentes, todos ellos admiten una pluralidad en el interior de cada grupo social y una relación dinámica entre sujetos y culturas. Varios autores han trabajado en esta dirección. Desde diferentes perspectivas, han buscado repensar las relaciones entre el orden estructural y el orden cultural, utilizando conceptos como estrategias (Bourdieu, 1988), estructuración (Giddens, 1984), comunicación (Habermas, 1984) y configuración (Elías, 1982). Estas diversas concepciones permiten cuestionar la asociación lineal entre una cultura y una sociedad y recuperar la heterogeneidad cultural real que caracteriza a las sociedades humanas.

De hecho, las formaciones sociales históricas -las civilizaciones, naciones, regiones- jamás se han caracterizado por tener una cultura única y coherente. En cierto sentido, la coherencia interna de esas formaciones sociales se ha generado más bien a partir de los cambiantes órdenes económicos y políticos que del orden cultural. No obstante, en la trayectoria histórica de cada región, los grupos humanos han construido formaciones culturales particulares, que están marcadas por algunas constantes de la larga duración, pero que también articulan elementos de muy diverso origen, producto de encuentros y elaboraciones múltiples. Estos cauces históricos subyacen a múltiples variaciones locales, orientan la construcción cultural a largo plazo, pero no constituyen una "esencia" o un "espíritu" cultural determinante e inmutable. En otras palabras, las culturas también tienen historia[7].

En estas formaciones históricas se da la experiencia intercultural de la mayoría de los habitantes del mundo. Ninguna cultura vive aislada. Lo que Clifford Geertz (1973) captó con la metáfora de la "vieja ciudad de barrios disímiles", es decir, la interpenetración y el uso recíproco entre culturas, es la condición normal de la humanidad. No hay una simple pluralidad de culturas yuxtapuestas, sino múltiples circuitos y elementos culturales articulados desde el orden social. Desde la perspectiva de autores como Gramsci (1975) y Bajtín (1987), en lugar de otorgar a los medios culturales (saberes, prácticas, herramientas, palabras, esquemas y acciones) algún significado inherente constante, es posible atender a los matices y significados variables que éstos adquieren cuando son utilizados dentro de determinados procesos o diálogos. Es necesario primero reconstruir esos procesos sociales, para poder comprender el sentido y los significados que tienen los recursos culturales utilizados por los grupos humanos al construir su propia historia.

Al abordar esta historia, es cada vez más evidente la complejidad de las relaciones entre las mediaciones culturales, la agencia humana y los procesos sociales. Sólo ciertos procesos sociales y políticos pueden generar la relativa coherencia cultural que adquiere cada grupo (clases dominantes, sectas, movimientos sociales, incluso etnias) en diferentes momentos de su historia. El continuo uso social y político de referentes culturales crea y refuerza identidades, a veces reales, a veces ilusorias. Estas identidades culturales han tenido diversas consecuencias: algunas mantienen la cohesión, otras generan conflicto; algunas son hegemónicas, otras expresan resistencia.

Esta nueva comprensión de la cultura ha tenido consecuencias importantes. Por ejemplo, ha permitido repensar la noción de socialización. Dos aspectos de este proceso se han matizado. Por una parte, se ha reducido el peso determinante atribuido a la socialización primaria en la formación de identidades y la homogenización de comportamientos y, por otra, se ha eliminado la verticalidad que caracterizaba la concepción centrada en las acciones de transmisión cultural de una generación a otra. El replanteamiento del concepto de socialización también ha tomado en cuenta la complejidad del aprendizaje humano, que no corresponde a un modelo simple de internalización. La investigación sobre la relación entre desarrollo y aprendizaje desde la perspectiva sociocultural ha reformulado la noción de internalización de tal manera que se recupera la centralidad del sujeto, de la actividad y del contexto sociocultural[8].

Esta reformulación tiene sin embargo un nudo aún no resuelto: la relación entre procesos genéricos de construcción del conocimiento y la capacidad humana de aprender múltiples significados contextuales e infinitamente variables. Una larga línea de pensamiento antropológico ha sostenido que la capacidad humana de manejarse y aprender en contextos de heterogeneidad cultural constante está arraigada en una base genérica común a la humanidad. Este estrato común fue concebido por Franz Boas (1940) como la unidad psíquica de la humanidad y descrito por Claude Levi-Strauss (1964) en términos de estructuras mentales comunes. Desde la antropología ha sido posible concebir esta base universal como un hecho cultural, y no únicamente biológico. Como recuerda Melford Spiro (1984, p. 334) en respuesta a los relativistas radicales, la socialización primaria es "primero y ante todo un proceso de humanización, un proceso...en que el neonato es transformado de mamífero en ser humano...". Así, en el desarrollo humano, como seguramente en la evolución humana, biología y cultura se entretejen de una manera compleja, que aún estamos lejos de comprender.

La cultura genérica parte de una construcción histórica, de cientos de miles de años, de las estructuras básicas del hablar y del pensar que caracterizan al *homo sapiens*[9]. No obstante las capacidades cognitivas y lingüísticas comunes se expresan siempre como competencias y saberes culturalmente específicos. En cada contexto se privilegian distintas formas de aprender y de comunicarse y se construyen diversos "conocimientos locales"[10]. De allí la enorme dificultad de estudiar la relación entre cultura, desarrollo y aprendizaje, como lo constata la historia de la psicología transcultural y sociocultural. El estudio de las variaciones culturales no debe ocultar el hecho de que como seres humanos todos compartimos competencias comunes generadas a lo largo de un mismo proceso evolutivo. De hecho, "lo universal" y "lo variable" sólo pueden distinguirse analíticamente, y las interacciones entre esos dos planos están presentes en todo fenómeno. Por ello, es esencial recordar que existen ambas dimensiones al abordar las complejas dinámicas que se observan en las escuelas.

El análisis de estos procesos desde la perspectiva reciente se enriquece con la idea de apropiación, considerado como relación activa entre las per-

sonas y la multiplicidad de recursos y usos culturales objetivados en sus ámbitos inmediatos[11]. En lugar de partir de la acción de las instituciones (familia, escuela, clase), el análisis de la apropiación parte de la actividad del sujeto. Agnes Heller (1977) ofrece varios matices sugerentes. Describe la apropiación como un proceso continuo que ocurre dentro de los ámbitos heterogéneos que caracterizan a la vida cotidiana. El sujeto "se enfrenta continuamente a tareas nuevas, debe aprender nuevos sistemas de usos, adecuarse a nuevas costumbres... vive al mismo tiempo entre exigencias diametralmente opuestas, por lo que debe elaborar modelos de comportamiento paralelos y alternativos" (1977, p. 23). Heller recuerda que la heterogenidad marca tanto la vida cotidiana de cada cual como la formación cultural de cada época. Los sujetos individuales pueden apropiarse únicamente aquellos aspectos de la cultura que se encuentran efectivamente presentes de alguna manera en su entorno inmediato. Estos aspectos nunca representan la totalidad de la cultura acumulada por una sociedad. A pesar de ello, la cultura cotidiana provee capacidades que trascienden el entorno inmediato. El concepto de apropiación vincula así la reproducción del sujeto individual con la reproducción social.

A la vez, la concepción de apropiación da margen para la selección, reelaboración y producción colectiva de recursos culturales. Como plantea Heller, "en la vida cotidiana se determinan nuevas categorías, las cuales posteriormente o se conservan, o al menos se despliegan por algún tiempo ... o bien retroceden" (1977, p. 20). El proceso de apropiación no significa simplemente hacer uso individual o colectivo de diversos elementos de la cultura circundante. Roger Chartier ha insistido que "la apropiación siempre transforma, reformula y excede lo que recibe" (1991, p. 19). Se trata de un proceso activo, creativo, vinculado en el fondo con el carácter cambiante del orden cultural.

La revisión anterior sugiere una concepción emergente de la cultura como una construcción humana histórica, sujeta a condiciones y a usos sociales y políticos, múltiple y dialógica. Esta concepción ha reemplazado la noción convencional de una cultura como un sistema acotado y ahistórico, con coherencia interna y correspondencia lineal con una sociedad. La concepción reciente obliga a repensar procesos básicos, como la socialización, y apoya el uso de alternativas teóricas, como el concepto de apropiación, para comprender la dinámica cultural en la escuela.

## Repensando la relación entre cultura y escuela

Desde estas perspectivas sobre los procesos culturales, es difícil sostener la noción convencional de "una cultura escolar". La homogeneidad supuesta en el modelo de la escuela como agencia que transmite una cultura oficial uniforme desaparece frente a la heterogeneidad de prácticas y significados que se encuentran en las escuelas reales. Al observar lo que sucede en las clases, se percata uno de formas culturales desfasadas y abigarradas, que reflejan diversos momentos de la historia de múltiples actores. Dentro de esa diversidad, se perfilan varios conjuntos de prácticas más

o menos coherentes, que corresponden a tradiciones específicas que han tenido peso en la constitución de la vida escolar en determinadas épocas, regiones o países, o en la formación de ciertas generaciones de maestros. Las escuelas reales son heterogéneas, y la vida en el interior de cada escuela es heterogénea.

La cultura de las escuelas muestra tanto continuidades como discontinuidades con las culturas (dominantes o dominadas) circundantes. El curriculum real incorpora sólo algunas de las expresiones y prácticas correspondientes a los conocimientos y valores que se proponen como el patrimonio social de cada nación. Generalmente no representa de manera lineal la cultura de las clases dominantes. Además, la configuración particular en cada escuela puede ser relativamente permeable a la cultura del entorno en algunos momentos, resistente a ella en otros.

El conocimiento local penetra en la escuela mediante las prácticas y los discursos de los maestros y alumnos, quienes reinterpretan los contenidos y negocian las normas escolares. A la vez, en cada escuela o grupo hay márgenes variables para realizar construcciones propias. Los sujetos involucrados se apropian tiempos y espacios en los que generan prácticas divergentes y aprenden contenidos no previstos en los programas oficiales[12]. En algunas escuelas —notablemente las rurales— la distancia entre los programas o diseños oficiales y la práctica escolar diaria puede ser mayor que la separación entre la escuela y su entorno social.

Los maestros son los sujetos centrales en la construcción cotidiana de la cultura escolar. Lejos de ser representantes fieles de la voluntad estatal que transmiten "la cultura de la sociedad", ellos ponen en práctica diversos saberes adquiridos en sus trayectorias personales[13]. Los maestros otorgan a su trabajo escolar en cada localidad y con cada grupo diferentes sentidos específicos. Los estudiantes identifican como "escuela" el conjunto de prácticas representadas por sus maestros. Dada la heterogeneidad de prácticas, viven experiencias escolares diversas y enfrentan mundos culturales contradictorios. Se apropian de manera selectiva de ciertos conocimientos ofrecidos y crean estrategias para sobrevivir como estudiantes.

El ordenamiento social de cada escuela abre o cierra posibilidades de aprender y de producir cultura. Estas condiciones pueden ser más determinantes del destino escolar de los estudiantes que la socialización primaria. Influyen en la experiencia escolar factores como las condiciones materiales de las escuelas, los recursos escolares y personales, los tiempos disponibles para la enseñanza y el estudio y los ambientes académicos. Los estudiantes a veces deben aprender en condiciones poco conducentes a la permanencia en la escuela, lugar que además compite con otros escenarios de vida y de aprendizaje. El uso micro-político de las diferencias culturales, para distinguir sujetos, otorgar trato diferencial o regatear derechos también afecta las trayectorias de los estudiantes. Desde esta perspectiva, la escuela deja de ser neutral, se convierte en un espacio político. Al reconocer esta dimensión política, adquiere sentido la tarea de exigir y de construir alternativas educativas.

## La lengua escrita entre la cultura y la escuela

El análisis de uno de los elementos característicos de la escuela, la lengua escrita, muestra algunas implicaciones de la discusión anterior. La escritura se ha asociado tanto con una concepción de "cultura de élite" de las sociedades letradas, que ha sido difícil integrarla a la noción antropológica de cultura como patrimonio de todo grupo social. La capacidad de escribir evidentemente no se incluía en el núcleo normativo y valorativo que integra la cultura universal de la sociedad en la visión de Durkheim y Parsons; en todo caso, formaba parte de la especialización diferencial.

La posición antropológica ha sido contradictoria. En los orígenes de la disciplina, la concepción de cultura se forjó en el estudio de pueblos ágrafos, y la escritura se consideraba cuando mucho como un intruso reciente. En algunas versiones, la escritura es vista como un artefacto y queda fuera de los sistemas simbólicos que identifican a cada cultura particular. Otros antropólogos (por ejemplo, Goody, 1977) han tomado a la escritura como eje de distinciones culturales profundas entre sociedades letradas y ágrafas, como elemento que traspasa —y en cierta medida determina— formas de organización y de pensamiento racional asociadas con la cultura occidental. Estas posiciones tienden a reforzar el modelo dicotómico —la noción de cultura como sistema cerrado— que he cuestionado, en la sección anterior[14].

Una concepción de la cultura que integra la historia lleva a conclusiones distintas. Si se le mira como parte del desarrollo cultural de la humanidad, a largo plazo, la escritura es tan parte de la cultura como lo son las herramientas, los tejidos y los granos. Comparte con estos elementos culturales varias características. Es construida por hombres y mujeres en interacción con la naturaleza, en este caso con su propia naturaleza. Es patrimonio, a estas alturas, no sólo de un grupo humano, sino de la especie humana. Su apropiación y transformación por diferentes grupos humanos le ha imprimido mil formas, usos y significados particulares. Su reproducción, su distribución, e incluso su destrucción, son acontecimientos históricos contingentes.

La investigación reciente ha descrito contrastes profundos entre los usos de la escritura en diversos contextos culturales[15]. Las diferencias se encuentran inscritas incluso en las formas de comunicación oral y no verbal que engloban a la escritura. Los sentidos que adquiere la escritura remiten a prácticas tradicionales y a estrategias innovadoras de cada grupo, así como a las condiciones y recursos materiales de cada situación. Ciertas tradiciones de uso de la lengua escrita pueden propiciar formas de comunicación cercanas a las prácticas escolares usuales[16]. Sin embargo, en ciertos contextos la apropiación de la escritura puede estar estrechamente vinculada con competencias propias de la tradición oral. Algunos usos históricos de la escritura recuperan formas narrativas y retóricas orales; así mismo, ciertas tradiciones escritas han penetrado la práctica oral de diferentes grupos[17].

El proceso de apropiación ayuda a explicar la diversidad de usos de la escritura (Chartier 1993). La apropiación de este bien cultural por una

élite se logra mediante la distribución desigual de condiciones que posibilitan su adquisición y uso social. Algunas sectas, las académicas y las políticas por ejemplo, definen reglas restrictivas para el uso legítimo de la escritura, que influyen en las posibilidades de que sea apropiada por otros grupos. El mercado define otras convenciones en interacción con los consumidores, por ejemplo, en el caso de las historietas. Los usos burocráticos de la escritura, por otra parte, consolidan poderes y determinan destinos individuales[18]. Esta amplia gama de situaciones en que se utiliza y se apropia la lengua escrita cuestiona cualquier visión unitaria de sus consecuencias culturales y cognitivas.

La lengua escrita no es rasgo exclusivo de los grupos dominantes. Para los grupos excluidos del poder público, la escritura puede adquirir significados alternativos y sentidos políticos. En la época post-revolucionaria de México, por ejemplo, el poder de los documentos escritos (manifiestos, decretos, escrituras, leyes) fue significativo en la resistencia campesina y la lucha por la tierra. La literatura difundida en ese periodo por las escuelas rurales se integró a la cultura popular. De manera semejante, desde 1994, la lengua escrita se ha convertido en arma importante de la lucha social del movimiento zapatista en México. Estos ejemplos muestran otra cara de la apropiación social de la escritura, hecha posible, en gran medida, por la escuela pública.

En cada contexto, la escritura asume significados particulares. Uno de los contextos más interesantes es justamente la extraña institución escolar. Las formas y los usos de la lengua escrita en la escuela no representan de manera simple la cultura mayoritaria, ni la cultura de las élites. Algunas prácticas escolares usuales, como la insistencia en la letra bonita, la memorización y la lectura oral, tenían mayor sentido en otros momentos históricos. Dentro del aula se encuentran a menudo usos de la escritura, como los llamados "acordeones", pequeños papeles con las respuestas, que circulan a la hora del exámen, que se ven poco en otros contextos.

Las prácticas con la lengua escrita observadas en el aula no manifiestan una "esencia de la cultura escolar". Corresponden a tradiciones particulares, que se remontan a disposiciones estatales o profesionales de ciertas épocas. Por ejemplo, en México la recitación fue asumida como componente necesario de las celebraciones cívicas, realizadas por las escuelas a partir de la independencia para "forjar patria". En los años cuarenta, la difusión de la psicología educativa modificó la cultura escolar al propiciar la adopción del exámen de opción múltiple, y eliminar la redacción de respuestas abiertas. Ciertas corrientes magisteriales han mantenido el uso del periódico en la escuela, buscando dar un sentido social a la lectura. No obstante, a lo largo de los años la práctica formal en la escuela ha sido poco permeable a los usos sociales de la lengua escrita, incluso a formas tan difundidas como la redacción de cartas y la lectura de historietas (Rockwell, 1982).

Una razón de estas tendencias se encuentra en las condiciones materiales de la escuela, que orientan y restringen los usos de la lengua escrita.

Cuando el maestro trabaja con grupos numerosos, por ejemplo, las posibilidades de propiciar la redacción libre son mínimas; la enseñanza se centra en la reproducción del texto (la copia), práctica cuya función social casi ha dejado de existir. La creciente burocratización de las escuelas restringe el uso magisterial de la escritura a la cumplimentación de formularios, y no favorece otras apropiaciones de esta herramienta cultural.

Se ha propuesto que la socialización primaria en ciertos grupos no proporciona las competencias o disposiciones cognitivas y lingüísticas necesarias para aprender a leer. La perspectiva que he expuesto sugiere otras explicaciones, centradas en los procesos culturales propios de las escuelas. En algunas aulas, estos procesos sin duda limitan el proceso de apropiación de la lengua escrita. Por otra parte, dentro del aula el uso de la lengua escrita está inmerso en los procesos de reproducción y de resistencia presentes en toda interacción entre maestros y alumnos. Estos procesos influyen en las maneras de interpretar los significados de los textos, de leer y de simular la lectura, y de producir usos alternativos de la escritura. A pesar de los obstáculos, en la experiencia escolar cotidiana muchos niños de clases populares logran apropiarse de la escritura y otorgarle nuevos significados.

## Conclusión

El discurso educativo tiende a presentar una escuela homogénea, representante fiel de la cultura de la sociedad, que paulatinamente excluye a todos aquellos estudiantes que no cuentan con las competencias culturales que presupone el trabajo escolar. Una concepción que integra la dimensión histórica permite observar que la cultura escolar es más bien heterogénea y contradictoria. Los estudiantes de muy diversos grupos comparten capacidades genéricas que les permiten manejar la diversidad de significados que se encuentran en estos mundos escolares, así como apropiarse y producir diversos recursos culturales.

Las historias específicas de las escuelas en cada región o localidad producen diferentes consecuencias culturales. Por ejemplo, la discriminación política y la resistencia cultural generadas dentro o fuera de la escuela inciden en la dinámica escolar. En algunas situaciones, la escuela tiende a reproducir contenidos ideológicos y relaciones de clase, de etnicidad y de género. En otras, opera transformaciones importantes. Algunos procesos escolares pueden destruir patrimonios culturales locales, o bien impedir y contrarrestar la apropiación de elementos culturales escolares. Otros abren posibilidades para la construcción de redes y de significados alternativos y constituyen los únicos espacios de encuentro con un patrimonio cultural que debiera ser universal.

Cualquier intento de comprender las prácticas escolares y de relacionarlas con procesos de aprendizaje corre riesgos si no se parte de una concepción dinámica de la cultura. No es posible aislar determinadas prácticas, discursos o comportamientos observados en clase y considerar a la cultura únicamente como contexto, como si fuera una realidad externa al salón de clases. La cultura es constitutiva de todo lo que ocurre dentro de la escuela.

# *Notas*

[1] La versión extrema fue la noción norteamericana de "la cultura de la pobreza", que atribuía la persistencia de la pobreza a "valores culturales" como la "orientación hacia el presente" o la "falta de ambición". Esta teoría fundamentó programas educativos de intervención temprana. Varios autores criticaron este intento de atribuir a un 'sistema de valores' las estrategias generadas por un grupo para manejar situaciones socioeconómicas extremas.

[2] Dentro de la antropología, Malinowski (1935) había argumentado que existen márgenes de interpretación de las normas en cualquier sociedad, y Wallace (1970) propuso que la socialización funciona más bien para organizar la diversidad que para inculcar normas homogéneas.

[3] Las revistas *Anthropology and Education Quarterly e Internacional Journal of Qualitative Studies in Education* han sido los foros más importantes para discutir esta perspectiva desde hace tres décadas.

[4] Bourdieu había definido *habitus* como "un sistema de esquemas de pensamiento, de percepción, de apreciación y de acción" (1977, p. 82). A lo largo de los años, este concepto ha adquirido flexibilidad y ha quedado menos restringido a clase social. No obstante, ha sido constante la idea de internalización de pautas culturales que producen prácticas homogéneas.

[5] Otros estudios en esta línea se pueden encontrar en el volumen de Levinson, Foley y Holland (1995)

[6] Véase, por ejemplo, Wertsch, del Río y Álvarez, (1995).

[7] Esta visión de la cultura se debe al trabajo de historiadores como Fernand Braudel (1991), Jacques Le Goff (1991) y Raymond Williams (1961). Este autor cuestionó la idea de cultura como "espíritu" que conforma el orden social, así como la idea opuesta de cultura como "reflejo" del orden social.

[8] Detrás de esta tendencia, se encuentra la visión de Vygotski (1979). Véase la serie de publicaciones de Wertsch, del Río y Álvarez. E*xplorations in Socio-Cultural Studies*, 4 vols. (1994) o Wertsch, del Río y Álvarez (1995).

[9] Sheets-Johnstone (1990) hizo un intento reciente de síntesis.

[10] Ver la discusión de Geertz (1983) sobre este punto.

[11] Barbara Rogoff (1995) ha ofrecido una discusión interesante de este concepto.

[12] Se encuentran varios ejemplos de esta relación dinámica en Candela y Rockwell, coords. (1991), Candela (1995).

[13] Ver Rockwell y Mercado (1988), Mercado (1994).

[14] Street (1984) y Finnegan (1988) comentan este aspecto de la teoría de Goody.

[15] Ver, por ejemplo, Street (1984), Finnegan (1988), Keller-Cohen (1994), Heath (1983), Boyarin (1993).

[16] Basil Bernstein (1971) afirmaba que la "descontextualización" de la comunicación permite niveles de abstracción relacionados con la capacidad de aprender en la escuela. Shirley Heath (1983) muestra una aproximación distinta a esta relación, basada en un estudio etnográfico intensivo.

[17] Ver, por ejemplo, el trabajo de Keller-Cohen (1993).

[18] Hay ejemplos de estos procesos en Bartra (1994) y Goody (1977).

# *Referencias*

ANYON, J. (1981). Social Class and School Knowledge. *Curriculum Inquiry, 11* (1), 3-41.

BAJTÍN, M. (1987). *La cultura popular en la Edad Media y en el Renacimiento. El contexto de François Rabelais.* Madrid: Alianza.

BARTRA, A. (1994). The Seduction of the Innocents; The First Tumultuous Moments of Mass Literacy in Postrevolutionary Mexico. En G. Joseph y D. Nugent (Eds.),

*Everyday Forms of State Formation. Revolution and the Negotiation of Rule in Modern Mexico.* Durham: Duke University Press.

BERNSTEIN, B. (1971). *Class, Codes and Control.* Vol. 1. Londres: Basil Blackwell.

BERGER, P. y LUCKMANN, T. (1979). *La construcción social de la realidad.* Buenos Aires: Amorrortu.

BOAS, F. (1940). *The Mind of Primitive Man.* Nueva York: Macmillan.

BONFIL, G. (1987). *México profundo: una civilización negada.* México: Grijalbo.

BOYARIN, J. (Ed.) (1993). *The Ethnography of Reading.* Los Angeles: University of California Press.

BOURDIEU, P. (1988). *Cosas dichas.* Barcelona: Gedisa.

BOURDIEU, P. y PASSERON, J. C. (1977). *La reproducción.* Barcelona: Laia.

BRAUDEL, F. (1991). *Escritos sobre historia.* México: Fondo de Cultura Económica.

CANDELA, A. (1995). *Ciencia en el aula: Retórica y discurso de los alumnos.* Tesis de doctorado, Centro de Investigación y Estudios Avanzados. México, D.F.

CANDELA, A. y ROCKWELL, E. (Coords.) (1991). La construcción del conocimiento en el aula. Tema monográfico. *Infancia y Aprendizaje, 55,* 3-85.

CONNELL, R. W. *et al.* (1982). *Making the Difference.* Sydney: Allen and Unwin.

CHARTIER, R. (1991). *The Cultural Origins of the French Revolution.* Durham: Duke University Press.

CHARTIER, R. (1992). *El mundo como representación: estudios sobre historia cultural.* Barcelona: Gedisa.

CHARTIER, R. (1993). Popular Culture: a Concept Revisited. *Intellectual History Newsletter, 15,* 3-13.

DEL RÍO, P., ÁLVAREZ, A. y WERTSCH, J. (General Eds.) (1994). *Explorations in Socio-Cultural Studies.* 4 vols. Madrid: Fundación Infancia y Aprendizaje.

DURKHEIM, E. (1976). *Educación como socialización.* Salamanca: Sígueme.

ELÍAS, N. (1982). *La sociedad cortesana.* México: Fondo de Cultura Económica. [Orig. 1969]

ERICKSON, F. (1987). Transformation and School Success: The Politics and Culture of Educational Achievement. *Anthropology and Education Quarterly, 18* (4), 335-356.

FINNEGAN, R. (1988). *Literacy and Orality.* Oxford: Basil Blackwell.

GEERTZ, C. (1973). *The Interpretation of Culture.* Nueva York: Basic Books.

GEERTZ, C. (1983). *Local Knowledge.* Nueva York: Basic Books.

GIDDENS, A. (1984). *The Constitution of Society.* Los Angeles: University of California Press.

GIROUX, H. (1983). Theories of Reproduction and Resistance in the New Sociology of Education. A Critical Analysis. *Harvard Educational Review, 53* (3), 257-293.

GOFFMAN, E. (1985). Role Distance. En *Encounters.* Nueva York: Macmillan.

GOODY, J. (1977). *The Domestication of the Savage Mind.* Cambridge: Cambridge University Press.

GRAMSCI, A. (1975). *Notas sobre Maquiavelo, sobre política y sobre el estado moderno.* (Cuadernos de la cárcel. Vol. 1). México: Juan Pablos. [Orig. 1926-1937].

GUMPERZ, J. (1982). *Discourse Strategies.* Nueva York: Cambridge University Press.

HABERMAS, J. (1984). *The Theory of Communicative Action.* Boston: Beacon Press.

HARGREAVES, A. y WOODS, P. (Eds.) (1984). *Classrooms and Staffrooms.* Londres: Open University Press.

HEATH S. B. (1983). *Ways with Words.* Londres: Cambridge University Press.

HELLER, A. (1977). *Sociología de la vida cotidiana.* Barcelona: Península.

HOLLAND, D. y EISENHART, M. (1988). Moments of discontent: University Women and the Gender Status Quo. *Anthropology and Education Quarterly, 19* (2), 115-138.

KELLER-COHEN, D. (1993). Rethinking Literacy: Comparing Colonial and Contemporary America. *Anthropology and Education Quarterly, 24* (4), 288-307.

KELLER-COHEN, D. (Ed.) (1994). *Literacy: Interdisciplinary Conversations.* Cresshill, NJ: Hampton Press.

KLUCKHOHN, C. (1962). *Culture and Behavior.* Nueva York: Free Press.

LABOV, W. (1969). The Logic of Non-Standard English. En J. E. Alatis (Ed.), *Linguistics and the Teaching of Standard English.* Washington, DC: Georgetown University Press.

LEVI STRAUSS, C. (1964). *El pensamiento salvaje.* México: Fondo de Cultura Económica.

LE GOFF, J. (1991). *Pensar la Historia.* Barcelona: Paidós.

LEVINSON, B., FOLEY, D. y HOLLAND, D. (Eds.) (1996). *The Cultural Production of the Educated Person. Critical Ethnographies of Schooling and Local Practice.* Albania: State University of New York Press.

LEVINSON, B. (1991). Ogbu's anthropology and the Critical Ethnography of Education: A Reciprocal Critique. *Qualitative Studies in Education, 5* (3), 205-225.

MALINOWSKI, B. (1935). *Coral Gardens and Their Magic.* Londres: Allen and Unwin.

MERCADO, R. (1994). Saberes and social voices in teaching. En A. Álvarez. y P. del Río (Eds.), *Education as Cultural Construction.* Madrid: Fundación Infancia y Aprendizaje.

OGBU, J. (1987). Variability in Minority School Performance: A Problem in Search of an Explanation. *Anthropology and Education Quarterly, 18* (4), 312-334.

PARSONS, T. (1973). Culture and Social System Revisited. En L. Schneider y C. Bonjean (Eds.), *The Idea of Culture in the Social Sciences.* Nueva York: Cambridge University Press.

QUINN, N. y HOLLAND, D. (1987). Culture and Cognition. En D. Holland. y N. Quinn (Eds.), *Cultural Models in Language and Thought.* Nueva York: Cambridge University Press.

RIST, R. (1977). *The Urban School: Factory for Failure.* Cambridge, MA: The MIT Press.

ROCKWELL, E. (1982). Los usos escolares de la lengua escrita. En E. Ferreiro y M. Gómez Palacio (Comps.), *Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura.* México: Siglo XXI.

ROCKWELL, E. (Coord.) (1995). *La escuela cotidiana.* México: Fondo de Cultura Económica.

ROCKWELL, E. (1996). Keys to appropriation: Rural schooling in Mexico. En B. A. Levinson, D. E. Foley y D. Holland (Eds.), *The cultural production of the educated person* (pp. 301-324). Albany: State University of New York Press.

ROCKWELL, E. y MERCADO, R. (1988). La práctica docente y la formación de maestros. *Investigación en la Escuela, 4,* 65-78

ROGOFF, B. (1995). Observing sociocultural activity on three planes: participatory appropriation, guided participation, and apprenticeship. En J. Wertsch, P. del Río, y A. Álvarez (Eds.), *Sociocultural Studies of Mind.* Cambridge: Cambridge University Press.

ROSALDO, R. (1989). *Culture and Truth. The Remaking of Social Analysis.* Boston: Beacon Press.

SHWEDER, R. y LEVINE, R. A. (Eds.). (1984). *Culture Theory.* Cambridge: Cambridge University Press.

SHEETS-JOHNSTONE, M. (1990). *The Roots of Thinking.* Philadelphia: Temple University Press.

SPIRO, M. (1984). Some Reflections on Cultural Determinism and Relativism with Special Reference to Emotion and Reason. En R. Shweder y R. A. Levine (Eds.), *Culture Theory.* Cambridge: Cambridge University Press.

STREET, B. (1984). *Literacy in Theory and Practice.* Cambridge: Cambridge University Press.

TADEU DA SILVA, T. (1988). Distribution of School Knowledge and Social Reproduction in a Brazilian Urban Setting. *British Journal of Sociology of Education, 9 (1),* 55-79.

VYGOTSKI, L. (1979). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores.* Barcelona: Crítica.

WALLACE A. F. C. (1970). *Culture and Personality.* Nueva York: Random House.

WERTSCH, J., DEL RÍO, P. y ÁLVAREZ, A. (Eds.) (1995). *Sociocultural Studies of Mind.* Cambridge: Cambridge University Press. [Trad. cast.: *La mente sociocultural.* Madrid: Fundación Infancia y Aprendizaje, 1997].

WILLIAMS, R. (1961). *Culture and Society 1780-1950.* Harmondsworth: Penguin.

WILLIS, P. (1977). *Learning to Labour.* Londres: Saxon House.

WOODS, P. (Ed.) (1980). *Teacher Strategies.* Londres: Croom Helm.

CAPÍTULO 2

# Vygotski, la educación y la cultura en acción

LUIS C. MOLL

Hace varios años, en la Universidad de Harvard, donde estaba participando, si mal no recuerdo, en unos talleres sobre investigación cualitativa y educación, se me acercó el distinguido psicólogo puertorriqueño, Eduardo Rivera Medina, y me hizo la siguiente pregunta: ¿Que hace un *puertorriqueño* usando teorías *rusas* para estudiar a niños *mexicanos* en *Estados Unidos*? Me reí y le contesté algo así como, "buena preguntita". Y era una buena pregunta (aunque Eduardo me la hizo en son de broma), ya que resaltaba los aspectos culturales de nuestras teorías, prácticas, contextos de investigación, y cómo todo esto está mediatizado por nuestro sentido de identidad personal-cultural.

Al sentarme a escribir estas líneas para este encuentro tan especial[1], me acordé de la pregunta de Eduardo, y decidí usarla para organizar esta conferencia. Por lo tanto, comenzaré, con el permiso de ustedes, con un poco de información biográfica sobre cómo este boricua comenzó a estudiar las ideas del ruso L. S. Vygotski, ideas que han venido a definir mi carrera como investigador y como educador. Aprovecho mi relato para también indicarles algunos aspectos básicos de la psicología histórico cultural identificada con Vygotski, entre otros, A. R. Luria, como uno de sus fundadores. Me limitaré a algunos postulados esenciales, ya que esta conferencia está dedicada a su legado y se que otros conferenciantes aportarán mucho sobre las ideas vygotskianas.

Continuaré describiendo algunas de mis investigaciones, realizadas durante los últimos 10 años en el sudoeste de Estados Unidos, donde radico (Tucson, Arizona). En particular, quiero relatar algunos detalles de unas investigaciones que hemos llevado a cabo conjuntamente con antropólogos y docentes, en las cuales hemos tratado de combinar el análisis cualitativo de hogares latinos en Tucson con el análisis de la enseñanza en la escuela, con el propósito de crear nuevos vínculos mediatizadores (concepto importante vygotskiano, como explicaré más adelante) entre comunidad y escuela. Dada nuestra geografía (estamos a unas 60 millas al norte de la frontera mexicana), estos hogares latinos son principalmente hogares o viviendas mexicanas. De igual forma, casi todos los estudiantes en las escuelas donde trabajamos son mexicanos.

Durante la ponencia subrayaré el siguiente punto: la aportación vygotskiana más importante a la educación es la de orientarnos a la gran importancia de los recursos culturales en la formación y el desarrollo del pensamiento, tanto dentro como fuera de la escuela. Vygotski sostenía que los procesos psicológicos superiores se desarrollan en los niños a través del uso de los recursos culturales facilitados por las prácticas sociales, a través de la adquisición de la tecnología de la sociedad, de sus signos y herramientas; es decir, a través de la educación en todas sus formas (Moll, 1990). Para Vygotski la escuela representaba un "escenario cultural": un ámbito organizado socialmente para facilitar el uso y la apropiación de los instrumentos y las actividades de la cultura por los niños, incluyendo modos especiales de discurso (del habla), con consecuencias importantes para el pensamiento. En otras palabras, para Vygotski, más que para cualquier otro teórico, ir a la escuela representa, en forma concentrada, una experiencia cultural potente para la creación y desarrollo del pensamiento humano. Como consecuencia, el trabajo de los maestros como protagonistas principales de este drama cultural es de los más importantes y nobles que puede tener una sociedad.

## Una corta biografía

Pero me estoy adelantando demasiado, permítanme regresar a lo personal, a lo biográfico, por lo menos en cuanto a mi encuentro con las ideas de Vygotski se refiere. Como algunos de ustedes saben, nací y me crié en Santurce y estudié en escuelas en Puerto Rico hasta el noveno grado, cuando emigré (o mejor dicho, me llevaron), por razones que no vienen al caso, a Los Angeles, California. Me acuerdo, entre otras cosas, de las preguntas tan ingenuas que me hacían algunos muchachos en la escuela: que si en Puerto Rico usábamos ropa (no, contestaba yo, solo taparrabo, pero gozamos más); que si teníamos automóviles (no, contestaba yo, cada familia tiene una cebra); y, aunque no me lo crean, un muchacho me preguntó que si teníamos agua en Puerto Rico (no, le contesté, solo guarapo de caña). Cosas de muchachos, insignificantes.

Pero también me acuerdo de varios estereotipos mucho más serios: que los latinos no apreciábamos el trabajo intelectual (eso lo mencionó un profesor de sociología en la universidad), que no teníamos una cultura letrada (eso me lo dijo una señora judia-americana, al compararnos con su grupo étnico), que no valorábamos la escuela (un maestro de español en la secundaria), y cosas por el estilo. Todas estas ideas son reforzadas por el uso de las pruebas de inteligencia (C.I.), con las cuales nos tildan de genéticamente inferiores a los anglosajones; sin entrar en detalles, el uso de estas pruebas para llegar a esas conclusiones es, como ha escrito en varias ocasiones el famoso biólogo de Harvard, Stephen Jay Gould, una charlatanería (ver Gould, 1981, 1994).

Yo no reconocía a nadie de mi familia o entre mis amistades en estos estereotipos y eso me protegió en el sentido de que no creí ni tampoco interiorizé (otro concepto importante vygotskiano) lo mencionado. Pero

para otros no fue así. Podríamos decir que era yo (con la ayuda de varios) el que definía mi cultura, y descartaba lo antedicho como ignorancias (o como decía Cantinflas, la falta de ignorancia); pero el joven latino nacido y criado allá, por varias razones, a veces permitía que otros le definieran su cultura. Este es un punto al que atribuye una gran importancia (pero no sin problemas, como explicaré más tarde) el antropólogo Ogbu (1993) cuando compara las diferencias en ideología y aprovechamiento escolar entre los inmigrantes y grupos minoritarios en los Estados Unidos.

Baste decir para lo presente que aunque no podía en ese entonces articular muy bien lo que estaba experimentando, simplemente no me creía lo que me estaban diciendo, lo rechazaba como un modelo falso que no respondía a mis experiencias. Estos modelos normativos, podríamos llamarlos, donde se asume un grupo uniforme que comparte valores, costumbres, y patrones de conducta, ignorando la gran diversidad intracultural, predominan no solo en el habla cotidiana (incluyendo la nuestra, a veces olvidando que lo que decimos sobre otros, otros lo dicen sobre nosotros) sino también en el campo de la educación y la psicología, y representan un problema importante para la pedagogía, algo que explicaré más adelante (ver González, 1995a).

Cuando años más tarde comencé a estudiar ciencias sociales, trabajo social psiquiátrico, y psicología educativa, no perdí esa inquietud sobre los aspectos culturales, tanto más cuanto que lo que leía no representaba lo mío, lo que conocía. En una ocasión participé en una investigación para averiguar las razones por las que los pacientes latinos no asistían a un centro de salud mental con la frecuencia de otros grupos. Nuestras hipótesis tenían que ver con diferencias culturales en la definición y percepción de problemas mentales y de la ayuda psiquiátrica. Entrevistamos a varias personas, incluyendo pacientes que habían venido una sola vez a la clínica y no habían regresado. Descubrimos que la razón primordial de la falta de participación era que no había una línea de autobuses (guaguas) que pasara cerca la clínica y que por razones económicas, no podían acceder a otros medios de transporte. Así de simple. Fuimos en búsqueda de la cultura y encontramos la vida.

También participé en unas investigaciones comparando las interacciones madre-hijo en familias mexicanas y anglo-americanas. Les presentábamos una serie de tareas a las parejas de madre e hijo y observábamos que estrategias usaban para resolverlas. Encontramos diferencias entre los dos grupos culturales, las madres anglo americanas hacían más preguntas, alababan más al muchacho, guiaban al niño de una forma más indirecta, más sutil, podríamos decir; las madres mexicanas eran más directas con sus instrucciones, ejercían más control sobre las acciones de los niños. Pero también descubrimos que cuando controlábamos (estadísticamente) la escolaridad de la madre, las diferencias desaparecían por completo. O sea: si le asignábamos a las dos muestras, digamos, 12 años de escuela a la madre, se "borraban" las diferencias culturales, las madres utilizaban las mismas estrategias.

Así pues, podríamos decir que la experiencia de ir a la escuela durante varios años modifica o hasta crea la cultura (por lo menos en lo que al estilo de interacción de las madres se refiere). Como hay diferencias en escolaridad en todos los grupos, tenemos que asumir gran variabilidad intracultural; por lo tanto, más vale entender esa diversidad dentro de un grupo, antes de llegar a conclusiones a base de comparaciones entre los grupos. Fíjense que esta vez fuimos a buscar la cultura y encontramos la escuela.

Las teorías psicológicas del momento, aunque importantes, claro está, no abordaban temas culturales, y si lo hacían era partiendo de modelos normativos, ignorando la diversidad cultural de los sujetos. Para dar solo dos ejemplos: Los piagetianos insistían en categorías universales y utilizaban las famosas tareas piagetianas como medidas cognoscitivas puras; como si estas tareas, en sí, no fuesen también artefactos culturales, y un encuentro con ellas, por definición, un encuentro transcultural. Cuando los niños no resolvían estas tareas como estaba previsto, o como era la norma para un muchachito de Suiza, donde surgieron las tareas, se les consideraba como retrasado en el desarrollo o con una incapacidad intelectual o cultural. No fueron pocos los niños latinos y negros en escuelas de Los Angeles que fueron excluidos de cierta actividades académicas porque las tareas piagetianas indicaban que no estaban en una etapa de desarrollo o la otra. No creo que ésta fuese la intención de Piaget cuando desarrolló sus pruebas y el método clínico.

También estaban los "estilos cognoscitivos" que, aunque se medían con instrumentos desarrollados para evaluar la percepción, se utilizaban para comparar grupos culturales enteros: se definían grupos, habitualmente según el criterio del método de crianza de los niños, y se les aplicaba estos instrumentos para llegar a conclusiones sobre sus estilos cognoscitivos. Se creía que estos estilos eran una característica general de grupos enteros, ignorando nuevamente la complejidad de la diversidad de experiencias dentro de un mismo grupo cultural. Hasta llegó el momento en el cual se les administraba una prueba a los sujetos, y de acuerdo al resultado, se infería retrospectivamente sus experiencias sociales, especialmente como habían sido criados, sus valores, etc. La diversidad se consideraba una desviación de la norma.

Quizás por eso me atrajo tanto el trabajo del psicólogo norteamericano, Michael Cole, y el de sus colaboradores, realizado en Liberia, Africa. Era uno de los pocos ejemplos de investigaciones que consideraban la diversidad cultural, no como desviación, sino como característica básica de la experiencia humana y que era necesario analizarla y entenderla si pretendíamos estudiar el funcionamiento psicológico. A Cole (1975; LCHC, 1979) le llamó la atención la gran discrepancia entre las limitaciones que los "tests" y experimentos psicológicos indicaban en los sujetos (adultos) liberianos y lo que estas mismas personas podían lograr cuando se les observaba en sus ámbitos sociales y de trabajo. Por ejemplo: uno de los experimentos (ver Cole, 1975) que se llevaron a cabo incluía tareas de

comunicación diseñadas para evaluar el "egocentrismo"; es decir, la medida en que la persona tenía en cuenta o no las características de su interlocutor al describirle unos objetos. Los sujetos liberianos (Kpelle) tuvieron gran dificultad con esta tarea, de tal manera, explica Cole (1975), que fácilmente se podía llegar a la conclusión de que estos adultos eran "egocéntricos" y que estaban al nivel de desarrollo intelectual de un niñito norteamericano. Pero estas mismas personas, observó Cole, desarrollaban argumentos legales sofisticados en sus tribunales y participaban en otros quehaceres culturales complejos. ¿Qué evidencia creer? ¿La obtenida en una tarea aislada y artificial, típica de un experimento en psicología, y diseñada para evaluar el egocentrismo? ¿Nos indicará algo esencial sobre el pensamiento de estos adultos africanos? ¿O creer la evidencia de tipo etnográfico, que nos muestra la complejidad intelectual de las tareas en la vida de los sujetos? Cole creyó en la ultima, pero no descartó la utilidad del experimento. Propuso una combinación interesante, a la que denominó "psicología etnográfica", en la cual se trataban de integrar observaciones de prácticas o quehaceres culturales y, a partir de ellas, desarrollar experimentos con más "validez ecológica", que tuvieran que ver algo con la vida concreta, cultural/intelectual de los sujetos. El quería llegar a conclusiones sobre la actividad intelectual no a base de lo que estos sujetos no consiguieran hacer en una tarea artificial, rara y ajena, sino partiendo de lo que pudieran hacer en una actividad que formara parte de su rutina cultural, contextualizando así el pensamiento; lo que Scribner (1976) llamó "ubicar el experimento" dentro de la cultura.

Las investigaciones de Cole me impresionaron muchísimo, tanto porque encontré gran resonancia entre mis experiencias, como ya he mencionado, como por sus ideas sobre el desarrollo de una psicología cultural partiendo de la comprensión de las experiencias vivenciales de los sujetos. Le escribí a Nueva York, a la Universidad Rockefeller, donde tenía su centro de investigación por aquél entonces, expresando mi gran interés en su trabajo y explorando (con el apoyo de mis profesores en la UCLA y de mi esposa) la posibilidad de una beca para estudiar con él aunque fuese unos meses. Así de convencido estaba que la línea cultural de investigación de Cole iba a definir mi carrera. Cuando, afortunadamente, me invitó a que fuera a estudiar con él a Rockefeller en 1977, ya sabía que conocería a Cole y a sus colegas (entre ellos a Sylvia Scribner) y aprender más sobre sus investigaciones; lo que no imaginaba era que también iba rumbo a conocer a Vygotski.

## La psicología de Vygotski

Cuando leí los libros y manuscritos de Cole, no aprecié realmente la influencia que ejercía en él la escuela histórico cultural de psicología. Cole había estudiado, y mantenía una relación estrecha, con Alexander Luria, famoso psicólogo ruso, estudiante y colega de Vygotski. También supe que Cole, y varios colaboradores suyos, estaban acabando una compilación de los escritos de Vygotski, titulada en inglés, *Mind in society* (1978), y en español, *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores* (1979), importante

libro que fue el que provocó el resurgimiento de interés en las ideas de Vygotski en los Estados Unidos, entre otros lugares. A la vez, Cole y su esposa, Sheila, una periodista, estaban acabando de redactar la autobiografía de Luria, *The making of mind* (1978). De inmediato me puse a estudiar estos manuscritos, o mejor dicho, a tratar de entender estas ideas y qué era eso de la "mediación cultural de los procesos psicológicos superiores", "la Zona de Desarrollo Próximo", "la autorregulación a través del habla privada", "el método genético", entre otros conceptos vygotskianos. No estaba seguro de entenderlo (todavía tengo muchas dudas), pero me interesaba mucho tratar de clarificar la relación entre el trabajo de Cole, las ideas de Vygostski, y mi interés por los aspectos culturales de la educación y la psicología. Supe que el trabajo de Cole en Liberia (que ya mencioné) estaba basado, en parte, en las ideas de Vygotski y de Luria, en una investigación que ellos hicieron en los años 30 con campesinos Uzbekis del Asia Central (ver Luria, 1976; 1978). Ya que conocía el trabajo de Cole bastante bien, lo podía usar para "mediatizar" mi comprensión de las ideas vygotskianas. Las reuniones de trabajo con Cole me ayudaron mucho, y también el que más tarde (1979) me invitara a unirme a su equipo de investigación, en su nuevo hogar académico, la Universidad de California, en San Diego, donde ejerce actualmente, y donde trabajé durante siete años.

Bueno, basta con mi historia, ¿por que tanto interés en Vygotski? Les explicaré. Voy a resumir algunas ideas de Vygotski, como introducción a su psicología, y luego dar un ejemplo, tomado de nuestra investigación más reciente, que ilustrará cómo estamos utilizando estas ideas en la práctica. A mi parecer, *la esencia del pensamiento de Vygotski se encuentra en la manera en que humaniza la psicología*: el entendimiento de la particularidad social (histórica, cultural) de los seres humanos, sus ambientes o entornos, sus artefactos, sus actividades, sus emociones y pensamiento. Scribner (1990), siempre elocuente, lo ha expresado de la siguiente manera:

> El don especial de Vygotski fue el de poder captar el significado de lo social tanto en las cosas como en la gente. El mundo en que vivimos está humanizado, repleto de objetos materiales y simbólicos (signos, sistemas de conocimientos) que están construidos culturalmente, de origen histórico, y de contenido social. Ya que todas las acciones humanas, incluyendo los actos de pensar, implican la mediación [mediatización] de tales objetos ("herramientas y signos"), son, solo por esto, de una esencia social. Este es el caso, ya sean los actos iniciados por individuos o por acción colectiva y sean los mismos realizados individualmente o con otros (mi traducción).

[Vygotsky's special genius was in grasping the significance of the social in things as well as people. The world in which we live in is humanized, full of material and symbolic objects (signs, knowledge systems) that are culturally constructed, historical in origin and social in content. Since all human actions, including acts of thought, involve the *mediation of* such objects ("tools and signs") they are, on this score alone, social in essence. This is the case, whether acts are initiated by single agents or a collective

and whether they are performed individually or with others (p. 92; emphasis added).]

Como subraya Scribner, el concepto de mediación es un concepto clave en la teoría de Vygotski, quizás el que más define su pensamiento.

Por decirlo brevemente, los seres humanos interactúan con sus ambientes indirectamente, a través de sus instrumentos de mediación, sus recursos y artefactos culturales; y estos instrumentos de mediación, este uso de artefactos, útiles y símbolos, incluyendo especialmente el habla en su forma oral y escrita, juegan un papel importantísimo en la formación, la génesis, de las capacidades intelectuales humanas. El ser humano, al utilizar esos artefactos no solo mediatiza las interacciones humanas, sino que además construye los entornos sociales donde se crea el intelecto. Bien decía Luria: Para explicar las formas más complejas de la vida consciente del ser humano es imprescindible salir de los límites del organismo, buscar los orígenes de esta vida consciente... "no en las profundidades del alma, sino en las condiciones externas de la vida y, en primer lugar de la vida social, en las formas histórico sociales de la existencia humana" (Luria, 1982, p. 25, versión en inglés).

Aunque Vygotski enfatizó la mediatización semiótica a través del uso de instrumentos y símbolos, su concepto de mediación estaba constantemente evolucionando, tomando en consideración los procesos más amplios sociales y culturales, como los que hallamos en sistemas de actividad como la escuela, o en otros "entornos" como los hogares o viviendas [households]. Lo que era importante para Vygotski, como ha escrito Stetsenko (1993), no era tanto la cultura en sus manifestaciones más amplias, como variable que nos ayuda a diferenciar naciones y poblaciones, sino la cultura como entorno [milieu] social dentro del cual está inserta la vida de la gente ["milieu in which the life of the people is embedded"]; cultura entendida como la "acumulación de experiencias sociales de la humanidad en sus formas concretas de medios y modos, los esquemas y los patrones de conducta humana, la cognición y la comunicación" ["accumulation of the social experiences of humanity in the concrete form of means and modes, schemes and patterns of human behaviour, cognition and communication" (p. 40)]. Cultura, pues, entendida en su forma concreta, como práctica, como las experiencias sociales y materiales desarrolladas y acumuladas históricamente por los seres humanos. Por lo tanto, sostengo que la psicología histórico cultural, si va a ser fiel a sus principios fundamentales, tiene que aproximarse teórica y metodológicamente a lo que del Río y Álvarez (1994) llaman "el sujeto real del desarrollo, en su vida real, y en culturas reales".

En nuestras investigaciones pedagógicas, nos hemos concentrado en conocer a este sujeto real, en su vida real, y en culturas reales, adaptando teoría y métodos de estudio de la antropología social y cultural. Nos hemos alejado, deliberadamente, de los modelos normativos culturales que predominan en la educación y la psicología. Un modelo normativo sería aquel que considera la cultura en términos de un grupo de tradicio-

nes y valores, supuestamente compartidos por todos los miembros de esa cultura, y que se puedan usar para diferenciar, nítidamente, a un grupo del otro; como cuando decimos "los mejicanos son así", "los cubanos son así", y "los puertorriqueños son asá". Declaraciones como éstas, que todos hacemos en la vida cotidiana, implican un concepto de cultura como entidad unificada, bien integrada y definida. Estos modelos también se encuentran en las ciencias sociales. Un ejemplo sería la teoría antropológica de Ogbu (1993), que distingue dos categorías de grupos minoritarios: los inmigrantes voluntarios y los involuntarios. Cada uno de esos grupos tendría su respectiva "teoría sobre la vida" (*folk theory*) en la que hay ciertos valores y conductas con consecuencias para el aprovechamiento escolar, que según Ogbu se pueden predecir partiendo de estos dos modelos culturales. Fuera del análisis queda la acción, las experiencias concretas de estudiantes y maestros, o de familias, y las posibilidades de cambio.

En contraste, nuestra visión de la cultura se centra en la diversidad de las vivencias: que la vida cultural consiste tanto en unidad como en discordia; tanto en la continuidad como en la ruptura de prácticas a través de generaciones; tanto en acciones que se adaptan como en las que se maladaptan a las nuevas y diferentes circunstancias; en resumen, buscamos la cultura en las prácticas humanas, ubicadas en los contextos múltiples que constituyen el mundo social (González, 1995a). En palabras de Ingold (1994), es más real decir "que las personas viven culturalmente que decir que viven en culturas" ["that people live culturally rather than they live in cultures"] (p. 330).

Por lo tanto, estudiamos la cultura vivida en forma dinámica, con métodos cualitativos que nos permiten involucrarnos, a través de observaciones, conversaciones y entrevistas, en vez de separarnos, de las acciones humanas y la dinámica sociocultural, sea en salones de clase, hogares, u otros entornos. Desde nuestra perspectiva, escuelas, hogares así como otros "entornos", no importa lo "natural" que aparezcan, son entornos artificiales en el sentido en que son, como indica Scribner (1990), construidos culturalmente, de origen histórico, y de contenido social.

## Fondos de conocimientos

Nuestra investigación más reciente se concentra en el análisis cualitativo (etnográfico) de hogares realizado por docentes. Los maestros visitan los hogares de los estudiantes con el proposito de identificar y documentar los recursos culturales de cada vivienda. Nos hemos concentrado, entre otras cosas, en documentar la actividad productiva de los hogares de familia, incluyendo su implicación en la economía formal e informal, y en la labor doméstica.

También documentamos la historia social de las familias, sus orígenes y desarrollo, y lo que es fundamental para nuestros propósitos, la historia laboral de las familias, que revelan los cuerpos acumulados de conocimiento familiar (ver, p. ej., Moll *et al.*, 1992).

En los hogares que hemos estudiado, casi todos de clase popular (obrera), estos conocimientos son amplios y diversos, como puede verse en la tabla 2.I. Obsérvese que el conocimiento familiar puede incluir información acerca del manejo de granjas y animales, asociado con el origen rural de las familias, o conocimiento relativo a la construcción y edificación, relacionado con las ocupaciones urbanas, así como también conocimiento acerca de muchos otros asuntos, tales como comercio, empresas y finanzas a ambos lados de la frontera. Utilizamos el término fondos de conocimientos para referirnos a esos cuerpos de conocimientos culturalmente desarrollados e históricamente acumulados y a las destrezas esenciales para el funcionamiento y bienestar familiar o individual.

TABLA 2.I
*Ejemplos de conocimientos procedentes del medio familiar*

| | |
|---|---|
| **AGRICULTURA** | **ECONOMIA** |
| Explotación agrícola | Alquiler y venta |
| Granjas | Gestión financiera |
| Caza, adiestramiento, cuidado animales | Contabilidad |
| Cría de animales | Mercado/Finanzas |
| **CONSTRUCCION** | **REPARACION** |
| Leyes laborales/Ordenanzas urbanas | Automóviles |
| Carpintería | Aviones |
| Techado | Electrodomésticos |
| Albañilería | Tractores |
| Diseño y Arquitectura | Vallas |
| **ARTES** | **RELIGION** |
| Composición | Catecismo |
| Pintura | Estudios Bíblicos |
| Escultura | Liturgia |
| Música/Dirección de orquestas | Etica |

Nuestro enfoque abarca también el estudio de cómo los miembros de la familia usan sus fondos de conocimientos en cuanto a cambio se refiere, y en circunstancias sociales y económicas a menudo difíciles. Estamos particularmente interesados en cómo las familias desarrollan redes de relaciones sociales que las interconectan con su medio ambiente (y más importante aún, con otras familias), y cómo estas relaciones sociales facilitan el desarrollo e intercambio de recursos, incluyendo el conocimiento, destrezas y trabajo, que aumentan la posibilidad de las familias para sobrevivir o prosperar.

Una consecuencia importante de este trabajo es que desarrolla en los maestros e investigadores una nueva definición o "representación social" de la comunidad. Lo que ocurre es que los maestros e investigadores comienzan a percibir, no las limitaciones, sino las posibilidades representadas por los "fondos de conocimientos" de los hogares. Éstos, al ser inte-

riorizados por los maestros, partiendo de sus propias investigaciones, se convierten en el trasfondo en el cual basan sus percepciones de la comunidad.

Pero surgen otras consecuencias importantes al estudiar los hogares de este modo. Una de ellas es la de establecer nuevas relaciones sociales entre maestro y familias. Hemos aprendido que a través de las conversaciones y entrevistas, el maestro y la familia establecen una relación de confianza, el tipo de relación que se tiene entre las "personas de respeto" que permite el intercambio de información, y que establece la expectativa de que la información se va a usar para el bien del estudiante o la maestra.

También hemos documentado innovaciones en la enseñanza al utilizar los fondos de conocimiento en el aula. Basadas en el nuevo entendimiento de los hogares, éstas pueden tomar varias formas, casi siempre algún tipo de unidad temática en la cual los estudiantes se involucran activamente en su propio aprendizaje y cuyo tema se relaciona, bien sea directa o indirectamente, a algún tipo de conocimiento documentado en el hogar (ver, p. ej., González *et al*. 1995; Moll *et al.*, 1992). Por ejemplo, los maestros han desarrollado unidades sobre la construcción de estructuras, sobre la producción, compra y venta de dulces en México y Estados Unidos, sobre la historia y el cuidado de caballos, sobre el uso medicinal de plantas, sobre arqueología, y sobre música y teatro, entre otras. En todos estos casos padres de familia visitaron las clases para aportar sus conocimientos al desarollo de las unidades temáticas (ver, p. ej., González, 1995b).

Para facilitar este proceso, hemos desarrollado unos "círculos de estudio" entre maestros e investigadores, un tipo de espacio para pensar sobre lo que estamos haciendo. Nos referimos a estos círculos de estudio como "estructuras mediadoras" creadas para facilitar vínculos indirectos, pero dinámicos y variados, entre hogar y escuela. Todos los maestros que han participado en el estudio han mencionado la importancia de estos círculos para su desarrollo profesional. Resumiendo, estos espacios crean un foro para dialogar y pensar sobre las visitas a los hogares y sobre cómo utilizar la información para la mejora de la enseñanza; estos círculos facilitan poder reflexionar sobre la actividad y darle dirección pedagógica a la investigación. Fíjense que estos círculos de estudio también se convierten en artefactos culturales, en el sentido vygotskiano al facilitar la creación de una situación social con el propósito de combinar recursos culturales de todas clases para mediar el pensamiento.

Hay tres aspectos adicionales de esta investigación que han mediado en forma importante la relación entre teoría y práctica, con importancia para ambas. Para concluir repasaré brevemente estos tres aspectos:

1. *La cultura vivida*: Nos hemos concentrado en estudiar la cultura vivida o la cultura en acción, como ya he explicado, a través de visitas a los hogares. Las visitas también nos han ayudado a comenzar a entender un aspecto importantísimo dentro de la teoría de Vygotski, cómo los adultos facilitan el que las nuevas generaciones descubran y se apropien de los

artefactos culturales; esto es parte de la herencia cultural tan necesaria para nuestra especie.

Hemos aprendido que esta dinámica no es simplemente un proceso de re-producción de una generación por la otra, es un proceso creativo. La vida cultural de los niños raramente replica o reproduce la de los padres, ya que los niños también son seres creadores o transformadores (ver, Andrade, 1994; Andrade y Moll, 1993). Es más, documentar las experiencias de los adultos en los hogares, y sus fondos de conocimientos, aunque crea vínculos nuevos, no necesariamente nos informa de algo importante sobre los niños. Los niños crean su propio mundo social, con sus propios artefactos materiales e ideológicos, que son separados y diferentes pero que mediatizan las relaciones con los adultos y sus instituciones, especialmente las escuelas. Los maestros y los investigadores, como adultos, solo conocen esos mundos sociales de una forma muy superficial, pero nuestra pedagogía tiene que entrar en contacto con esa realidad si va a adquirir algún significado importante.Desde el punto de vista vygotskiano, es importante mencionar que el artefacto más importante creado por los niños son ellos mismos como personas, la formación de sus personalidades. Este es un aspecto, la formación de la personalidad desde un punto de vista histórico cultural, que algunos psicólogos cubanos han trabajado mucho (ver, p. ej., González-Rey, 1995), influenciados no sólo por Vygotski, sino también por la ideas de Bozhovich (1976), quien fue estudiante de Vygotski, y la cual le ha dado mucho énfasis en sus escritos al componente afectivo de la actividad pensante. Consideren lo siguiente:

> La relación de lo cognitivo y lo afectivo constituye un punto central para comprender el desarrollo de la personalidad, el cual de forma permanente se expresa en la formación de síntesis de ambos procesos, o bien en la activación de uno u otro a través de la expresión intencional del sujeto psicológico... El sujeto psicológico se caracteriza, como aspecto esencial de su carácter activo, por ser pensante y consciente, por tanto reflexionará y construirá información sobre aquellas esferas o problemas que vivencia de forma más intensa y, a su vez, la propia intensidad de sus vivencias se mediatizará por su actividad pensante. Solo que su actividad pensante en estos casos nunca será 'neutra', 'objetiva', en el sentido de seguir solo la lógica del objeto a nivel subjetivo; será un pensamiento organizado sobre un sistema de sentidos, donde mundo y configuración subjetiva formarán una compleja unidad a través de la cual actuará el sujeto pensante" (González Rey, 1995, pp. 55-56).

Es común en etnografía hablar del investigador mismo como el instrumento principal de cualquier investigación; ésto se asemeja a lo que estoy tratando de comunicar: *que la creación cultural, mediatizadora, más importante en el desarrollo del niño*, *es precisamente el niño.* Pero esta personalidad y sus funciones psicológicas no son creadas *in abstracto,* sino que son inseparables del medio social y cultural en el cual se desarrollan. Para poder entender y desarrollar ese punto teórico, necesitamos considerar la cultura, no como modelo normativo, sino como quehacer, como práctica.

2. *La comunidad imaginada*: Un aspecto importante de nuestro trabajo es como tratamos de re-definir el concepto de comunidad, espcialmente en

relación a la escuela. La mayoría de nosotros tenemos lo que podriamos llamar una noción "imaginada" de la comunidad (ver Anderson, 1991). Es decir, nos imaginamos, basándonos en lo que hemos oído o leído, o basándonos en experiencias personales, las características generales de una comunidad. Es algo imaginado porque no está basado en relaciones personales ni en conocimientos íntimos sobre personas de esa comunidad, de las que probablemente nunca sabremos nada ni llegaremos a conocer. Es probable que ésto sea cierto sobre cualquier comunidad, nos la imaginamos, la creamos, la fabricamos, y le asignamos atributos imaginarios, o permitimos que otros nos las definan, muchas veces de modo negativo.

Muchos de los maestros con los cuales hemos trabajado no viven ni conocen a nadie en la comunidad en donde enseñan. Estos maestros son particularmente susceptibles a ideas negativas o limitantes sobre la comunidad, como cuando se oye, "a los padres en esta comunidad no les importa la escuela." Hasta los maestros que conocen la comunidad puede que no sepan como identificar o aprovechar los recursos culturales que contiene, y cómo definir la comunidad pedagógicamente, en términos que apoyen la enseñanza.

Es quizás inevitable que las comunidades permanezcan como comunidades imaginadas. Pero los educadores pueden ayudar a definir el modo en que se imaginan, basándose en la investigación de los fondos de conocimientos de los hogares de la comunidad. Aún así, en gran parte, la comunidad será todavía una entidad imaginada, ya que los maestros no pueden llegar a conocer o a entrevistar a todas las familias; pero partiendo de sus propias investigaciones los maestros pueden controlar cómo se define la comunidad para los estudiantes en sus clases y para futuras generaciones de estudiantes en la escuela.

La comunidad imaginada, como concepto teórico, forma parte de lo que del Río y Álvarez (1994) denominan "los mitos que nos hacen vivir." Otro artefacto cultural importante , de tipo vygotskiano, ya que es creado por los seres humanos, para mediar en formas muy importantes nuestras acciones y nuestro pensamiento.

3. *El pensamiento distribuido:* Una de las ideas más interesantes derivadas de la psicología socio-histórica es la del pensamiento distribuido. Dicho en forma breve, el pensar es algo que por lo regular se considera que ocurre solo dentro de la cabeza del individuo. Las escuelas también contribuyen a esta idea, usando pruebas para determinar la habilidad o inteligencia del estudiante que se considera como algo innato, fijo, o como un atributo personal o natural, y localizado dentro de la cabeza en algún lado.

El concepto de mediación cultural representa una idea radicalmente diferente sobre el pensamiento. La tesis "medular" (un pequeño juego de palabras) es que los seres humanos y el mundo social es indisoluble; por lo tanto, el pensamiento humano no se puede reducir a propiedades o rasgos individuales; el pensamiento siempre está mediatizado, distribuido entre las personas, los artefactos, las actividades y los entornos (Moll, Tapia, y

Whitmore, 1993). Los seres humanos piensan con los artefactos de la cultura, especialmente con la ayuda del habla oral y escrita.

Desde hace varios años nos hemos interesado por el tema de las consecuencias intelectuales de la lecto-escritura (literidad), especialmente en relación a cómo se utiliza en prácticas culturales especificas y variadas. Recientemente, hemos tratado de elaborar un análisis de la lecto-escritura bilingüe: especialmente con esos niños que desarrollan la lecto-escritura simultáneamente en dos idiomas.

En particular, nos han interesado mucho dos aspectos de este fenómeno. Uno es cómo se puede usar la escritura y la lectura en los dos idiomas para establecer un eslabón con los recursos de la comunidad, teniendo en cuenta que el bilingüismo, tanto en su forma oral como escrita, amplifica estos recursos para el estudiante y para el maestro, ya que les da acceso no solo a una sino a dos comunidades sociolingüísticas, una en español y otra en inglés. La otra se refiere a cómo el estudiante puede obtener conocimientos por medio de la literatura en español y en inglés, conocimientos que van más allá de la comunidad local e inmediata; p. ej., podemos transportarnos a América Latina, al mundo hispanohablante y a sus experiencias, aunque vivamos en Tucson, Arizona. Podríamos hasta decir que el poder intelectual de la lecto-escritura bilingüe reside en poder leer algo en un idioma y discutirlo (oralmente o por escrito) en el otro, creando posibilidades importantes para el desarrollo de la metacognición, entre otros beneficios.

Un tercer aspecto que quiero mencionar brevemente, y con ésto concluyo, es cómo la lecto-escritura mediatiza el pensamiento, quizás en su forma más poderosa, no a base de facilitar la comunicación u obtener información, sino ayudando al estudiante a crear mundos nuevos; éstos son mundos imaginarios, pero que no pierden su esencia social y cultural. Me gusta el modo en que Frank Smith explica esto (1984):

> El poder de la escritura no pasa inadvertido para muchos niños. El niño escribe, "El perro murió" y se asombra de lo que ha logrado.El niño ha puesto a un perro en un mundo que no existía antes —ha creado un mundo que de otro modo no existiría— y entonces ha matado al perro. Nada de esto puede lograrse de ningún otro modo. Y si el niño está arrepentido, una marca con la pluma es todo lo que se requiere para darle vida al perro otra vez, algo que también sería difícil de lograr de algún otro modo.

[The power of writing is not initially lost upon many children. A child writes "The dog died" and is astounded at what has been accomplished. The child has put a dog into the world that did not exist before —created a world that would not otherwise have existed— and then has killed the dog. None of this can be done in any other way. And if the boy is contrite, a stroke of the pen is all that is required to bring the dog to life again, something else again that would be difficult to accomplish in any other way (p. 207).]

Este es un aspecto de la lecto-escritura, la creación de mundos, que se ha ignorado casi por completo en la psicología histórico cultural, pero es

algo que tiene consecuencias enormes para el desarrollo del pensamiento. Para el niño bilingüe, esos mundos pueden ser nuevos, o reflejar sus experiencias en un idioma o en otro, o en ambos. Así es como la lecto-escritura, en uno o dos idiomas, mediatiza el intelecto, ofreciendo acceso no solo al mundo real de la comunidad y al mundo de las letras, sino también permitiendo al niño usar su imaginación creadora para construir mundos nuevos que no han existido antes.

Concluyo, como debe ser, con las palabras de L. S. Vygotski (1982):

> .... la imaginación adquiere una función de suma importancia en la conducta y en el desarrollo humano, convirtiéndose en [un medio para] ampliar la experiencia del hombre que, al ser capaz de imaginar lo que no ha visto, al poder concebir basándose en relatos y descripciones ajenas lo que no experimentó personal y directamente, no está encerrado en el estrecho círculo de su propia experiencia sino que puede alejarse mucho de sus límites asimilando, con ayuda de la imaginación, experiencias históricas y sociales ajenas...(p. 20).

Al leer y escribir, en ocasiones "la imaginación se apoya en la experiencia", mientras que en otras ocasiones "es la experiencia la que se apoya en la fantasía" (p. 20). Como decía Vygotski, "sentimiento y pensamiento mueven la creación humana" (p. 25).

# *Notas*

[1] Este texto constituye una elaboración posterior a la celebración de las III Jornadas de Infancia y Aprendizaje y CL&E. Fue presentado como Conferencia Magistral en el 8.º Encuentro Nacional de Educación y Pensamiento celebrado en Puerto Rico, 6-8 marzo de 1996.

# *Referencias*


ANDERSON, B. (1991). *Imagined communities* (Edición revisada). Nueva York: Verso.

ANDRADE, R. (1994). *Children's constructive social worlds: Existential lives in the balance.* Tesis doctoral inédita. The University of Arizona.

ANDRADE, R. A. C., y MOLL, L. C. (1993). The social worlds of children: An emic view. *Journal of the Society for Accelerative Learning and Teaching, 18* (1, 2), 81-125.

BOZHOVICH, L. I. (1976). *La personalidad y su formación en la edad infantil.* La Habana, Cuba: Pueblo y Educación.

COLE, M. (1975). An ethnographic psychology of cognition. En R. Brislin, S. Bochner, y W. Lonner (Eds.), *Cross-cultural perspectives on learning*. Nueva York: Sage.

DEL RÍO, P. y ÁLVAREZ, A. (1994). Introducción: La educación como construcción cultural en un mundo cambiante. En A. Álvarez y P. del Río (Eds.), *Education as cultural construction*. Madrid: Fundación Infancia y Aprendizaje.

GONZÁLEZ REY, F. (1995). *Comunicación, personalidad y desarrollo.* La Habana: Pueblo y Educación.

GONZÁLEZ, N. (1995a). Processual approaches to multicultural education. *Journal of Applied Behavioral Sciences, 31* (2), 234-244.

GONZÁLEZ, N. (Editor invitado) (1995b). Educational innovation: Learning from households. *Practicing Anthropology*, 17 (3).

GONZÁLEZ, N., MOLL, L. C., FLOYD-TENERY, M., RIVERA, A., RENDÓN, P., GONZALES, R, y AMANTI, C. (1995). Funds of knowledge for teaching in Latino households. *Urban Education, 29* (4), 443-470.

GOULD, S. J. (1981). *The mismeasure of man.* Nueva York: Norton

GOULD, S. J. (1994). Curveball. *The New Yorker*, *November 28,* 139-149.

INGOLD, T. (1994). Introduction to culture. En T. Ingold (Ed.), *Companion encyclopedia of anthropology: humanity, culture and social life*. Londres: Routledge.

LABORATORY OF COMPARATIVE HUMAN COGNITION (LCHC) (1979). What's cultural about cross-cultural cognitive psychology. *Annual Review of Psychology*, *30*, 145-172.

LURIA, A. (1976). *Cognitive development: Its cultural and social foundations.* Cambridge, MA: Harvard University Press.

LURIA, A. (1978). *The making of mind*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

LURIA, A. (1982). *Language and cognition*. Nueva York: Wiley.

MOLL, L. C. (1990). Introduction. En L. C. Moll (Ed.), *Vygotsky and education*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.

MOLL, L. C., AMANTI, C., NEFF, D. y GONZÁLEZ, N. (1992). Funds of knowledge for teaching: Using a qualitative approach to connect homes and classrooms. *Theory into Practice, 31* (2), 132-141.

MOLL, L. C., TAPIA, J. y WHITMORE, K. (1993). Living knowledge: the social distribution of cultural resources for thinking. En G. Salomon (Ed.), *Distributed cognitions: Psychological and educational considerations* (pp. 139-163). Cambridge: Cambridge University Press.

OGBU, J. (1993). Variability in minority school performance: A problem in search of an explanation. En E. Jacob y C. Jordan (Eds.), *Minority Education: Anthropological perspectives.* Norwood, NJ: Ablex.

SCRIBNER, S. (1976). Situating the experiment in cross-cultural research. En K. F. Riegel y J. Meacham (Eds.), *The developing individual in a changing world. Vol. 1: Historical and cultural issues.* Netherlands: Mouton.

SCRIBNER, S. (1990). Reflections on a model. The Quarterly Newsletter of the *Laboratory of Comparative Human Cognition, 12* (3), 90-94.

SMITH, F. (1984). The creative achievement of literacy. En H. Goelman, A. Oberg y F. Smith (Eds.), *Awakening to literacy*. Exeter, NH: Heinemann.

STETSENKO, A. (1993). Vygotsky: Reflections on the reception and further development of his thought. *Multidisciplinary Newsletter for Activity Theory, 13/14,* 38-45.

VYGOTSKI, L. S. (1978). *Mind in society.* Cambridge, MA: Harvard University Press.

VYGOTSKI, L. S. (1979). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores.* Barcelona: Crítica.

VYGOTSKI, L. S. (1982). *La imaginación y el arte en la infancia.* Madrid: Akal.

CAPÍTULO 3

# Aprendizaje y enseñanza en la zona de desarrollo próximo

BARBARA GALBRAITH, MARY ANN VAN TASSELL Y GORDON WELLS

*To see a World in a Grain of Sand*
*And a Heaven in a Wild Flower,*
*Hold Infinity in the palm of your hand*
*And Eternity in an hour.*

De *Auguries of Innocence,*
William Blake (1757-1827)

Quienquiera que observe a niños pequeños jugando no puede sino sorprenderse ante su sentido de maravilla y curiosidad mientras exploran el mundo que les rodea e intentan comprenderlo. En ocasiones, sus exploraciones están orientadas a metas como cuando tratan de emplear algún objeto para un fin que ya se sienten inclinados a alcanzar; pero, con frecuencia, es el objeto en sí mismo lo que les intriga y sus exploraciones están guiadas, en cada etapa, por las propiedades del objeto a medida que son descubiertas mediante observación y experimentación. Mediante la interacción entre estas dos formas de investigación, los niños construyen gradualmente un modelo del mundo en el que viven que se basa principalmente en su propia experiencia personal.

En ciertos sentidos, las exploraciones de los científicos e investigadores profesionales de otras disciplinas son muy similares. También ellos están motivados por el deseo de comprender y su investigación puede ser "pura" o "aplicada". Sin embargo, se da una diferencia crucial en la manera en que llevan a cabo sus investigaciones. En vez de guiarse únicamente por experiencias personales previas, se basan en la acumulación de conocimiento y tecnología de una comunidad más amplia que utilizan como recurso tanto al planificar sus investigaciones como al interpretar los resultados.

Entre la primera infancia y la edad adulta se encuentra la institución de la educación. De forma ideal, y en términos generales, su objetivo es capacitar a los estudiantes para enriquecer y ampliar la comprensión que obtienen mediante sus interacciones espontáneas con el mundo que les rodea, induciéndoles los métodos culturalmente apreciados de conocer y actuar; su objetivo es poder hacerles asequible información que sobrepase su experiencia personal y dotarlos de estrategias e instrumentos para su empleo de la experiencia y la información para construir un recurso personal de conocimiento cultural que guíe sus acciones en provecho propio y de la sociedad.

Esta caracterización de la enseñanza es fácil de enunciar pero difícil de alcanzar y, para los enseñantes, plantea muchos problemas. Con tantas cosas que los niños deben aprender y con tan poco tiempo disponible para hacerlo, ¿cuáles son las habilidades y conocimientos cuya enseñanza es más importante? Ante clases con gran número de estudiantes, cada uno con diferentes intereses y experiencias previas, ¿cómo poder ayudarlos a todos y darles oportunidades adecuadas? ¿Cómo podemos equilibrar las actividades prácticas y las actividades "mentales" orientadas a la investigación y la búsqueda de explicaciones? Más concretamente, en las lecciones sobre ciencias, ¿cómo pueden los enseñantes ayudar a los estudiantes a desarrollar los conocimientos y las habilidades de los científicos sin que pierdan su sensación inicial de maravilla y curiosidad? Fueron preguntas como éstas las que reunieron a los tres autores de este texto en una búsqueda en colaboración de respuestas adecuadas a los niños de siete años de edad con los que actualmente están tratando.

## Los autores[1]

Barbara Galbraith enseña en una clase de segundo curso y Mary Ann van Tassell en una clase combinada de niños de primero y segundo curso. Mediante una programación de actividades creativas, convinimos en reunirnos cada miércoles por la tarde para trabajar conjuntamente en una clase de ciencias con un grupo de unos 20 niños de segundo curso procedentes de las clases de ambas. Aunque hemos estado enseñando juntas y en equipo durante varios años y hemos modificado progresivamente nuestras estrategias de enseñanza para dar oportunidades a los niños de llevar a cabo investigaciones prácticas, nos sentimos insatisfechas, cuando revisamos nuestro programa a principios de este curso, con la relación entre las preguntas que los niños generaron en el transcurso de estas investigaciones y nuestra propia agenda de enseñanza. Específicamente, nos dimos cuenta de que, aunque estimulábamos y anotábamos sus preguntas, no les otorgábamos un papel fundamental en la planificación de actividades posteriores; en cierto sentido, sus preguntas eran más el resultado de los temas que abordábamos que un punto de partida para su organización. Así pues, nuestra propia pregunta era: ¿cómo hacer que las preguntas de los niños desempeñen un rol más generador en la planificación del currículo de ciencias?

Esta cuestión también interesaba a Gordon Wells, un investigador y formador de enseñantes de la universidad que, al igual que Mary Ann, participa en un proyecto de investigación en acción que explora maneras de dar mayor énfasis a la curiosidad y la investigación en el currículo. Ante este interés común, decidimos que el programa de ciencias de segundo curso constituyera la base de una investigación en colaboración, en la que nos ocuparíamos de tratar de otorgar un rol más destacado a las preguntas de los niños y, simultáneamente, de desarrollar nuestra propia comprensión de las condiciones que hicieran esto posible. Para este fin seleccionamos una unidad concreta que será descrita con detalle más adelante, e hicimos dos cambios en la organización normal de la clase: en primer lugar,

los tres tomamos parte en cada lección —Barbara y Mary Ann como enseñantes y Gordon como observador participante— y nos reunimos periódicamente para reflexionar sobre el progreso de la unidad; en segundo lugar, hicimos que cada lección fuera registrada en cintas de audio o vídeo para ayudarnos en nuestras reflexiones y también como evidencia para evaluaciones posteriores más sistemáticas. También decidimos basarnos en la teoría sociocultural como perspectiva desde la cual dar sentido a nuestras observaciones y reflexiones.

## Un marco de referencia sociocultural para la enseñanza y el aprendizaje

Como enseñantes, los tres habíamos mantenido un interés continuo en el lenguaje y esto fue lo que inicialmente nos guió hacia el trabajo de Vygotski y sus colegas y seguidores. Al observar a los niños mientras aprendían a hablar, nos había sorprendido la naturaleza social e interactiva de este proceso: la necesidad que tiene el niño de compañeros de conversación interesados y colaboradores, y la importancia de la existencia de un propósito compartido para tomar parte en una conversación (Wells, 1986). También habíamos visto principios similares en funcionamiento en las primeras etapas del aprendizaje de la lectura y la escritura (Gianotti, 1994). La teoría de Vygotski sobre el aprendizaje y el desarrollo ofrecía un marco de referencia dentro del cual estas observaciones del desarrollo del lenguaje de los niños adoptaban un significado más amplio. En especial, nos ayudó a comprender con más claridad el papel del "enseñante" en guiar y apoyar el deseo innato en el niño de aprender.

Para Vygotski y para quienes han ampliado y desarrollado sus ideas, el aprendizaje no es una actividad separada realizada por sí misma, sino que es un aspecto integral de participar en las actividades en curso de la propia comunidad y, en este proceso, dominar gradualmente los objetivos de estas actividades y los medios para alcanzarlos. Esto no significa que un niño nunca intente espontáneamente aprender y practicar una habilidad particular o adquirir ciertos elementos de información, pero ello siempre ocurrirá en un contexto más amplio dentro del cual lo que se aprende tiene un significado funcional para el niño, al permitirle alcanzar alguna meta que tiene un significado personal para él y que, al mismo tiempo, es socialmente apreciada.

Como ya hemos mencionado, todo lo anterior se refiere, evidentemente, al aprendizaje del lenguaje; pero como Vygotski (1978, 1981) deja bien claro, es igualmente aplicable a casi cualquier otra forma de conocimiento cultural, desde dominar las habilidades físicas necesarias para participar en juegos y deportes organizados, o adquirir el conocimiento para diseñar y construir edificios o tripular barcos y aviones, hasta la crianza de los niños o la dirección de una organización compleja. Sin embargo, en este proceso de asumir los recursos acumulados de la cultura, el lenguaje —y otros sistemas de representación como la pintura, el teatro y la realización de modelos— desempeña un papel especialmente importante, ya

que no solo permite a las personas coordinar sus actividades en el aquí y ahora y compartir sus sentimientos e intenciones, sino que también permite hacer referencia a estas actividades, sentimientos e intenciones independientemente de las situaciones en las que se producen para que puedan ser objeto de reflexión, explicación y, cuando sea adecuado, instrucción.

Sin embargo, estos medios sociales de establecimiento de significados y de comunicación desempeñan un papel igualmente importante en el desarrollo intelectual individual. Encontrados inicialmente en el transcurso de la interacción con otros como medios para alcanzar metas compartidas, se convierten, una vez dominados, en recursos para el pensamiento individual, en un conjunto de instrumentos y prácticas "semióticos" o constructures de significados que median en acciones intelectuales como el recuerdo, el razonamiento y la resolución de problemas, en el transcurso de actividades realizadas por separado o en colaboración con otras personas. Así pues, desde esta perspectiva puede considerarse que aprender a utilizar estos instrumentos y prácticas mediante la participación en actividades realizadas colectivamente, implica una triple transformación: en primer lugar, una transformación del funcionamiento intelectual del individuo y de su capacidad para participar efectivamente en la actividad; en segundo lugar, una transformación de la situación ocasionada por las acciones de los participantes; y en tercer lugar, una transformación de los instrumentos y las prácticas cuando se adaptan creativamente a la situación y la actividad concretas en las que se utilizan.

A la vista de esta concepción social del aprendizaje y de su contribución al desarrollo, es evidente que el desarrollo no puede concebirse como un logro individual (Cole, 1985). Al contrario, Vygotski recalcó el papel crucial de los miembros más expertos de la cultura al proporcionar la guía y el apoyo que permite al aprendiz convertirse en un participante cada vez más competente y autónomo en las actividades en las que toma parte. En años recientes, esta concepción de la relación entre el aprendizaje y la enseñanza ha sido descrita en términos de iniciación (Lave y Wenger, 1991), en base al empleo intencionado de instrumentos semióticos (Wells, 1994) que acontece mediante una participación guiada en empresas compartidas y culturalmente apreciadas (Mercer, 1995; Rogoff, 1990).

Cuál es la forma que debe adoptar exactamente esta guía era una cuestión a la que Vygotski retornó varias veces en sus últimos trabajos publicados (1978, 1987) y fue en este contexto donde formuló su ahora bien conocida noción de "zona de desarrollo próximo". Según él, para que esta guía —o "instrucción" como él la llamaba— sea eficaz, siempre debe ir por delante del desarrollo. Pero no de una manera arbitraria. Para un estudiante, en una situación dada, existe una "zona de desarrollo próximo": una ventana de aprendizaje potencial que se encuentra entre lo que puede abordar sin ayuda y lo que puede conseguir con ayuda. Es, precisamente, cuando la instrucción encaja adecuadamente en esta zona, cuando puede beneficiar de una manera óptima al estudiante, ya que en estas condiciones "el aprendizaje despierta una variedad de procesos evolutivos que son

capaces de operar únicamente cuando el niño interactúa con personas de su entorno y en cooperación con sus compañeros" (Vygotski, 1978, p. 90).

Cuando reflexionamos conjuntamente sobre el programa de ciencias de segundo curso que nos interesaba, abrigamos pocas dudas de que el marco de referencia que acabamos de perfilar nos ayudaría a comprender las cuestiones de aprendizaje y enseñanza que deseábamos investigar. Y con su reconocimiento del rol activo tanto de los estudiantes como de los enseñantes y con su énfasis en la actividad colaboradora, la noción de trabajar en la "ZDP" prometía ofrecer un fructífero punto de partida para un examen de los eventos particulares que se habían producido y se habían registrado en las clases. Sin embargo, cuando pensamos en esta cuestión con mayor profundidad, pronto llegamos a darnos cuenta de que si bien la explicación de la zona de desarrollo próximo de Vygotski era reveladora como orientación general, ofrece pocas directrices específicas para situaciones de clase concretas. Por tanto, decidimos iniciar nuestra investigación revisando los datos que habíamos recopilado recientemente para ver cuándo, y en qué medida, la conducta de los participantes parecía satisfacer los criterios prescritos por Vygotski. De esta manera esperábamos desarrollar una comprensión más clara de los distintos modos de funcionamiento de la ZDP que nos pudieran ayudar a conceptualizar y planificar nuestras actividades futuras.

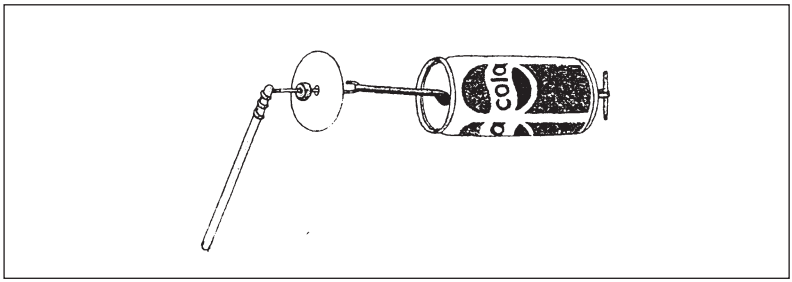
## La potencia de la goma elástica

El tema de la unidad que vamos a describir era la "energía", abordada mediante una investigación práctica de la energía almacenada en una goma elástica estirada o torcida. Pensamos que diseñar y probar vehículos propulsados por una goma elástica ofrecería una oportunidad para realizar un experimento "práctico" que se encontrara dentro de las capacidades de los niños de siete años de edad al tiempo que, desde un punto de vista teórico, los intentos de los niños de explicar y predecir los resultados de posibles modificaciones del diseño parecían ofrecer la posibilidad de generar una actividad "mental" que ofrecería una introducción muy tangible al amplio tema de la energía en algunas de sus diversas manifestaciones.

Empezamos con sesiones de *brainstorming* para tratar de determinar lo que los niños ya sabían sobre la energía, sus usos y sus fuentes, y a partir de esta base construimos la primera de muchas representaciones en red de su comprensión. Por tanto, en vez de de preguntar a los niños qué cuestiones específicas les gustaría explorar, pasamos inmediatamente a la construcción de cilindros propulsados por gomas creyendo que esto estimularía la curiosidad de los niños y les ofrecería un foco para su investigación. Partiendo de una propuesta encontrada en *An Early Start to Technology* (Richards, 1990), invitamos a los niños a traer de su casa recipientes vacíos de plástico de forma cilíndrica, como latas vacías de bebidas refrescantes, y luego les ayudamos a construir unos rodillos. Esto comportaba perforar unos agujeros pequeños en la parte superior y en la base del recipiente a través de los cuales se hacía pasar una goma elástica; uno de los extremos sobresalientes de la goma se fijaba a la base y la otra se enroscaba en el extremo de un lápiz o una varilla, con un botón que actuaba como

arandela entre la tapa del recipiente y la varilla. Haciendo girar la varilla, la goma del interior del recipiente se iba enroscando cada vez más, almacenando una energía que, cuando el rodillo era colocado en el suelo, hacía que girara recorriendo una cierta distancia a medida que la goma se desenroscaba.

FIGURA 3.1
*Ejemplo de un rodillo propulsado mediante una goma elástica hecho a partir de una lata de Coca-Cola*




(de Richards, 1990)

Sin embargo, la descripción acabada de realizar es algo idealizada. Varios niños tenían dificultades para hacer un rodillo que realmente se moviera y otros se frustraban cuando se les rompían las gomas por enroscarlas demasiado, lo que les hacía repetir las partes más difíciles del proceso de construcción por segunda o tercera vez. Sin embargo, estos contratiempos dieron origen a algunas discusiones animadas en las sesiones de revisión con las que finalizaba cada lección, y de estas experiencias se extrajeron varias conclusiones importantes que fueron debidamente registradas en los gráficos elaborados durante cada sesión.

Una cuestión que interesaba a todo el mundo era la distancia que recorrería un cilindro para un número dado de vueltas de la varilla. De hecho, esta pregunta resultó ser imposible de responder de una manera sistemática a causa del funcionamiento menos que perfecto de muchos de los rodillos y a la dificultad de definir una "línea base" para contar el número de vueltas.

Sin embargo, es probable que el más significativo de los descubrimientos imprevistos fuera que, mientras algunos cilindros se desplazaban en línea recta, otros lo hacían hacia la derecha o la izquierda. Naturalmente, todos estábamos interesados en saber por qué ocurría esto y, cuando abordamos conjuntamente el problema al final de la sesión, se propusieron varias explicaciones interesantes.

Originalmente, nuestro plan era concluir la unidad tras los experimentos con los rodillos. Sin embargo, dados los resultados poco satisfactorios obtenidos y el evidente interés de los niños y su deseo de continuar, decidimos intentar aplicar lo que habíamos descubierto al diseño, la construc-

ción y la prueba de "coches" propulsados por una goma elástica. El diseño era simple. Mediante el empleo de una caja de cartón como chasis, se atravesaban las partes delantera y trasera de la caja con unas varillas que actuaban como ejes a los que después se pegaban las ruedas. Luego se fijaba una goma elástica alrededor de la mitad del eje posterior y se ataba a la parte delantera del coche con un clip. Al empujar el coche hacia atrás, la goma se enroscaba alrededor del eje al tiempo que se iba estirando el trozo restante. Esta era la fuente de energía que, cuando se soltaba el coche, hacía que rodara hacia adelante. Sin embargo, de nuevo se plantearon problemas imprevistos. En algunos casos, la tensión de la goma hacía que el eje se curvara y que las ruedas rozaran contra el chasis. Y en casi todos los casos, cuando un coche bien "enroscado" se soltaba en el suelo del aula, las ruedas propulsoras no se agarraban al suelo y giraban sin que el coche avanzara.

Aunque desde el punto de vista de proseguir con los experimentos que habíamos planificado estos problemas eran algo desconcertantes, a la larga resultaron ser la parte más valiosa de toda la experiencia ya que, para solucionarlos, los niños se vieron obligados a tratar de diagnosticar la causa del problema y a encontrar después soluciones viables. Al final, sin embargo, o bien envolviendo las ruedas con más gomas como si fueran cadenas para nieve o bien pegando una tira de goma alrededor de las ruedas como si fueran neumáticos, la mayoría de los niños tuvieron éxito y pudieron proseguir hacia lo que se consideraba la cuestión fundamental: descubrir la relación entre el número de veces que la goma se enroscaba en torno al eje y la distancia recorrida por el coche cuando era soltado. Durante las dos o tres lecciones siguientes, se realizaron pruebas bajo diversas condiciones y con una precisión creciente, y los resultados fueron registrados en unas tablas diseñadas para este fin. Por último, se llevó a cabo una extensa discusión de toda la clase para considerar lo que se había observado e intentar explicar los resultados. Esta discusión culminó en una conclusión que nadie —ni enseñantes ni niños— conocía de antemano: la distancia recorrida era igual al número de veces que la goma se enroscaba en torno al eje mutiplicado por la circunferencia de la rueda.

Habiendo resumido brevemente cómo se desarrolló la unidad, ahora nos gustaría considerar algunos de los sucesos acaecidos con mayor detalle. Nuestro propósito es explorar si la noción de "trabajar en la zona de desarrollo próximo" nos ayuda a comprender el significado de esos sucesos y, al mismo tiempo, a evaluar lo adecuado de esta noción tal como se formuló inicialmente.

## Explorando la zona de desarrollo próximo

Para guiarnos en esta tarea, hemos distinguido —como hizo Vygotski— entre dos modos diferentes de trabajo en la ZDP: adulto-niño y niño-niño. Estos dos modos no se exluyen mutuamente sino que son interdependientes. No se producen necesariamente en ocasiones separadas dentro del aula ni existen límites claros entre ellos. Sin embargo, para centrarnos en los atributos de cada modo, empezaremos examinándolos por

separado. En primer lugar, consideraremos la relación adulto-niño, centrándonos en cómo ayudaron los adultos a los alumnos en la ZDP, tanto en el plano individual como a nivel colectivo.

## Ayuda por parte de los adultos en la ZDP

En un nivel individual, tuvimos muchas oportunidades de ayudar a los estudiantes mientras construían sus rodillos y sus coches y mientras realizaban las pruebas. En cambio, en el nivel de la comunidad de la clase, la oportunidad de ayudar a los estudiantes a consolidar y ampliar su aprendizaje se produjo en las discusiones de toda la clase que solían marcar el inicio y el final de cada lección semanal. Por tanto, en esencia existen dos tipos de relación ZDP entre adultos y niños a considerar: trabajar en la ZDP de cada niño en el plano individual y trabajar en la ZDP comunitaria y más amplia.

Algunos atributos del rol de los adultos eran comunes en ambas situaciones. Por ejemplo, a causa de la estructura del entorno de aprendizaje que permitió a los estudiantes participar en una auténtica actividad dependiente del contexto, podíamos observar las acciones de los estudiantes, tanto en el plano individual como en el colectivo, e intervenir de maneras que, esperábamos, pudieran facilitar más su comprensión. En ambas situaciones, el rol del enseñante se caracterizó, en general, por ser más secundador que iniciador.

Como ilustración de una situación de grupo consideremos el inicio de cada lección al que toda la clase dedicaba de 10 a 15 minutos para planificar las tareas de la jornada. Como enseñantes, empezábamos cada sesión con una línea de pensamiento concreta, que con frecuencia era alterada cuando se revisaban los aprendizajes previos con los estudiantes y escuchábamos sus preguntas o problemas del momento. Esta discusión inicial era vital porque ofrecía una oportunidad para consolidar el conocimiento y ampliar la comprensión en base a los aprendizajes y los descubrimientos de las sesiones anteriores y, a partir de esta base, decidir el paso siguiente.

Como no nos habíamos comprometido a "cubrir" un plan de lecciones predeterminado, podíamos responder a los estudiantes en base a la dirección que percibíamos como más adecuada. Por ejemplo, en el caso que se presenta a continuación, habíamos pensado en hacer que los estudiantes intentaran responder a sus propias preguntas individuales. Ya se habían pasado varias semanas experimentando con sus coches y habíamos empezado a construir una base de conocimiento comunitario que se registraba en gráficas y que se ponía a disposición de todo el mundo para que lo pudiera ver. Al planificar la lección, habíamos decidido que invitaríamos a los estudiantes a plantear preguntas basadas en sus resultados hasta la fecha y después formar grupos pequeños que trataran de resolver sus propias preguntas. Sin embargo, una vez empezada la sesión, tuvimos la sensación de que los estudiantes necesitaban más experiencia para realizar pruebas y elaborar gráficas en las que registrar sus resultados antes de poder ser capaces de diseñar y realizar sus propias investigaciones. Al res-

ponder de esta manera, estábamos trabajando en la ZDP comunitaria. Así que desarrollamos una gráfica todos juntos y los estudiantes se pusieron a explorar la misma pregunta, es decir, ¿qué distancia recorrería el coche con las ruedas cubiertas por una tira de goma, sin esta tira y con varias gomas elásticas en las ruedas para diferentes vueltas del eje?

## Actividades de grupos independientes

A continuación dimos a los estudiantes entre 50 y 60 minutos para que trabajaran con sus vehículos en grupos independientes. Durante este tiempo, los adultos iban paseando por el aula ofreciendo ayuda cuando era necesario, respondiendo dentro de las ZDP individuales. Trabajar de esta manera nos abría una ventana a los niveles de pensamiento y aptitud de cada estudiante; también nos ayudaba a determinar la dirección que debería seguir el proceso colectivo. A continuación se presenta un ejemplo de conversación individual; se produjo cuando Whitney y sus amigas tenían algunas dificultades para realizar pruebas satisfactorias para responder a la pregunta anterior. Como Mary Ann (Enseñante 2 en la transcripción que sigue) descubrió, no alineaban el coche con el extremo de la cinta métrica y, en consecuencia, no habían obtenido medidas precisas de la distancia recorrida por el coche con cada vuelta adicional de la goma sobre el eje. Tras hablar con las tres niñas un rato, la enseñante se dirige a Whitney y le pide que le enseñe cómo han estado realizando las pruebas[2].

06 Enseñante 2: Enséñame cómo lo hacéis
07 Carrie: Tienes que —¿sabes?— usar la marca de la rueda (señalando la marca)
08 Enseñante 2: ¿Habéis estado usando la marca para contar . cuántas vueltas le dáis?
09 Whitney: (asiente dubitativamente con la cabeza)
10 Enseñante 2: Vale, entonces enséñame . cómo haces para dar cuatro vueltas
(Whitney realiza varios intentos de arrastrar su coche hacia atrás)
11 Whitney: No sale - no llega hasta cuatro
12 Enseñante 2: ¡Ajá! ¿Has contado cuando iba por la tercera? ¿Y por la segunda?
(Whitney asiente con la cabeza)
13 Enseñante 2: A ver: déjame probar a mí

En este momento, habiendo observado las acciones de Whitney para establecer lo que el grupo era capaz de hacer por su cuenta, la enseñante toma el coche y demuestra cómo utilizar la marca de la rueda para contar las vueltas que da cuando el coche es arrastrado hacia atrás. Luego instruye a Whitney para que coloque la cinta métrica con el fin de que el cero esté alineado con el punto donde las ruedas traseras tocan el suelo. Cuando ésto se ha hecho correctamente, la enseñante suelta el coche y éste se desplaza hacia adelante, girando un poco hacia la derecha. Juntas, Whitney y la enseñante leen la distancia recorrida con la cinta métrica: 78 cm. Antes

de irse, la enseñante comprueba que Whitney ha comprendido el significado de lo que acaban de hacer juntas y sugiere que el grupo siga realizando pruebas, prestando atención a la precisión de sus procedimientos.

| | |
|---|---|
| 19 Enseñante 2: | ¡Mmmm! ¿Estás segura de que cuando hiciste- .. cuando le hiciste dar tres vueltas lo mediste así? .. Porque, ¿crees que si le has hecho dar tres vueltas se iría tan lejos? |
| 20 Carrie: | No lo creo (Whitney asiente con la cabeza mostrando su acuerdo) |
| 22 Enseñante 2: | Ahora bien .. ¿has comprobado que esto (= la cinta métrica) estuviera alineada con el punto de partida? |
| 23 Whitney: | Hum- (sacude la cabeza) |
| 24 Enseñante 2: | No, vale, mejor que empieces otra vez, porque eso es lo que necesitas hacer .. así que borra lo que has hecho antes; ahora ya sabes cómo se hace |

Esta ayuda funcional conduce a Whitney a una mejor comprensión de cómo realizar una prueba científica y cómo utilizar la cinta métrica como instrumento para medir la distancia recorrida. En la discusión del final de la clase, este suceso también ofreció a los enseñantes la oportunidad de discutir los conceptos de "prueba bien hecha" y de "medición precisa". Así pues, este episodio puede contemplarse como un caso de la triple transformación comentada anteriormente. En primer lugar, la capacidad de Whitney y Carrie para participar en la actividad se transformó mediante su interacción con la enseñante. En segundo lugar, fueron capaces de continuar cuando la enseñante ya se había ido, transformando efectivamente la situación y haciendo que sus pruebas posteriores fueran más precisas. En tercer lugar, al asumir el empleo de estos instrumentos y estas prácticas, los transformaron en recursos individuales propios que adaptaron a las necesidades planteadas en posteriores situaciones.

Por último, cuando más adelante reflexionamos sobre este episodio al repasar la cinta de vídeo, también se produjo una transformación en nuestra propia comprensión de la manera más eficaz con que los enseñantes pueden ayudar a los niños a aprender. Nos dimos cuenta de que la guía y la instrucción son más útiles cuando se dan en el contexto de una actividad concreta en la que estudiante y enseñante participan conjuntamente. Observando al estudiante cuando intenta realizar la actividad es como el enseñante puede juzgar qué forma de ayuda es más útil; y cuando esta ayuda permite al estudiante tener éxito en lo que precisamente está tratando de hacer, es cuando comprende con más facilidad el significado de la nueva acción y es capaz de apropiarse de ella transformando así su repertorio de acciones a realizar en situaciones similares.

### Revisión con toda la clase

Después de este período de trabajo independiente, solemos reunir a toda la clase para repasar las actividades del día. Este período de 10-15 minutos ofrece a los estudiantes la oportunidad de compartir sus aprendi-

zajes y descubrimientos a partir de lo que han estado haciendo en sus grupos separados. Con frecuencia, los estudiantes comparten los problemas que han encontrado y, como grupo, tenemos la oportunidad de aprender de las situaciones individuales. Durante este período, los adultos actúan como facilitadores, respondiendo a las observaciones y comentarios de los estudiantes. Estas sesiones nos dan la oportunidad de ayudarles a ampliar sus conocimientos y a aplicar mejor lo que han aprendido. Como parte de nuestro objetivo es construir una comunidad de investigadores científicos, consideramos esenciales estas reuniones al final de cada sesión. El entusiasmo y la curiosidad generados por las actividades "prácticas" se utilizan para ayudar a los niños a desarrollar el conocimiento y las habilidades "mentales" de los científicos.

También aprovechamos este período para discutir aspectos y problemas que hemos visto que son comunes a varios grupos durante el período de trabajo independiente. Por ejemplo, la dificultad experimentada por Carrie y Whitney para realizar una prueba precisa fue compartida con todo el grupo, y discutimos la necesidad de precisión al medir algo para que las pruebas produjeran resultados exactos. Al principio de la sesión de la siguiente semana se recordaba a los niños lo que se había discutido con el fin de que, al continuar sus investigaciones, necesitaran menos ayuda en relación a la precisión de las medidas. Como resultado, empezaron a responsabilizarse ellos mismos de la tarea y, como la discusión sobre la precisión surgió de sus necesidades y propósitos, tenía más significado para ellos.

Al repasar lo acontecido al final de la unidad completa, la necesidad de precisión en las pruebas vuelve a resurgir cuando varios de los estudiantes hablan sobre lo que van a hacer en la siguiente unidad. La evidencia del progreso que han realizado a este respecto se puede observar en el fragmento que se transcribe a continuación, cuando consideramos conjuntamente cómo poder averiguar algo sobre el aire.

252 Matthew: Podríamos hacer un avión de papel y usar un ventilador para ver si lo puede empujar
253 Enseñante 2: Vale
254 Enseñante 1: Así que tomarías un objeto que utiliza el aire y verías CÓMO lo utiliza
255 Enseñante 2: ¿Crees que podrías tratar de hacer una PRUEBA?
256 Julia: Sí, podrías tratar de ver lo lejos que va y lo fuerte que es el viento y hasta dónde llega **** y luego encender el ventilador y ver hasta dónde llega ***

En este momento se produce una interrupción. Un poco después, Julia repite su propuesta en términos ligeramente distintos:

264 Julia: Tendrías pues, que, poner la cinta métrica desde donde ha salido y después el avión, y entonces verías lo lejos que va y dónde cae; si fuera demadiado corta (la cinta métrica) tendrías que añadirle otra

265 Enseñante 2: Y también sabéis un poco cómo se registra, cómo se toma nota de la información de una prueba ... ¿Qué hicimos con los coches?

266 Lindsay: Pues lo que hicimos era que le dábamos varias (vueltas) hacia atrás con la marca y después se paraba . entonces sabíamos - poníanos la cinta métrica exactamente allí y lo soltábamos, y luego medíamos donde estaba con la rueda de detrás

267 Sammy: Sí, porque no sería preciso si solo - porque algunos ponían cinta (adhesiva) en la cinta métrica y no la podían mover . y no la podían poner exactamente, o TENIAN que levantarla y llevarla hasta las ruedas, y eso no era preciso

268 Enseñante 1: Así que ésto es otra cosa que habéis aprendido sobre la necesidad de hacer que las medidas sean precisas

Para nosotros, los enseñantes, esta transcripción es una evidencia de nuestra creciente capacidad para ser sensibles a los objetivos actuales de los estudiantes y a su estado actual de desarrollo. Al mismo tiempo, proporcionábamos el contexto y el apoyo necesarios, dentro de su ZDP, para que se incrementara su potencial de cara a participaciones futuras. A medida que nuestra investigación avanzaba, hicimos el importante descubrimiento de que este método de responder a los estudiantes en nuestras interacciones con ellos era una parte esencial para ofrecer ayuda con éxito en la ZDP.

## La ayuda de los compañeros en la ZDP

La teoría sociocultural sugiere que el principal objetivo de la educación es proporcionar un entorno en el que los estudiantes, por variados que sean sus antecedentes, puedan participar en la realización de actividades productivas y útiles y, en este proceso, aprender a utilizar los instrumentos y las prácticas culturales que se han desarrollado para facilitar el logro de los objetivos de estas actividades (Lave y Wenger, 1991). En el apartado anterior hemos ilustrado algunos de los métodos que pueden emplear los enseñantes para facilitar este aprendizaje mediante sus intervenciones de respuesta. Sin embargo, como Vygotski dijo claramente, este aprendizaje también puede ser estimulado por otros estudiantes, en un proceso de ayuda mutua que se da al trabajar juntos y en colaboración en tareas emprendidas conjuntamente.

La importancia de la ayuda de los compañeros se nos hizo muy patente cuando repasamos las grabaciones que habíamos efectuado, tanto de los grupos pequeños de trabajos prácticos como de las discusiones de toda la clase. Observando las interacciones de los niños vimos que empleaban diversos métodos para ayudarse mutuamente dentro de sus zonas de desarrollo próximo.

Una forma importante que adoptó esta ayuda surgió de su compromiso personal y colectivo en confeccionar los instrumentos para sus investi-

gaciones, especialmente sus propios coches. Aquí se daba un fuerte elemento de propiedad ya que ellos eran los "autores" de sus propios experimentos. Por esta razón, estaban muy dispuestos a dar y recibir ayuda para asegurarse de que sus "coches" funcionaran y de que seguían procedimientos correctos.

En el siguiente episodio los niños trabajan con sus compañeros para comprobar qué distancia recorrerán sus coches a medida que aumente el número de vueltas de goma en torno al eje. También investigan tres condiciones: ruedas normales, ruedas envueltas en gomas elásticas y ruedas recubiertas de una tira de goma, para comprobar la hipótesis de que al aumentar el agarre de las ruedas también aumentará la distancia recorrida. Julia y Simon trabajan juntos. En su cuaderno de ciencias, Julia prepara su tabla de resultados siguiendo el formato previamente acordado y mostrado en la pizarra. Anota, por adelantado, el número de vueltas a probar en cada ensayo. Simon trata de ver cómo construye Julia su tabla. Dándose cuenta de esto, Julia toma el cuaderno de Simon y va pasando a la siguiente en blanco.

04 Julia: Ahí .. haz .. solo eso ... (demostrando a Simon cómo preparar la tabla) y luego lo giras así, trazas una línea y luego **

05 Simon: *No, yo* lo hago de esta manera (volviendo a la página anterior del cuaderno, que tiene dos terceras partes llenas).

06 Julia: Pero tendrás que escribir todo esto y no habrá suficiente espacio (señalando la página de Simon)

Tienes que escribir "con gomas", "sin gomas", "con tira de goma", así -
(Simon sigue las sugerencias de Julia y empieza en una página en blanco)

Unos momentos después, acaban las tablas y están listos para empezar con las pruebas. Julia propone a Simon que empiece él. Cuando ve que Simon tiene dificultades, Julia le instruye en la manera de proceder. Simon empieza a arrastrar su coche hacia atrás para "darle cuerda" mientras Julia supervisa sus acciones.

12 Julia: ¿Has puesto una marca - cuántas veces?

Como Simon parece indeciso, Julia se hace cargo de la situación y arrastra el coche hacia atrás contando las vueltas, mientras Simon observa. Juntos, cuentan tres vueltas. Luego Julia coloca el coche alineando de manera aproximada las ruedas delanteras con el extremo de una cinta métrica extendida en el suelo y suelta el coche. Cuando se detiene, Julia marca el punto alcanzado por la parte frontal del coche en la cinta métrica y los dos leen la distancia.

16 Julia: Oh .. treinta y dos - tú - vale

17 Simon: Treinta y tres

18 Julia: Treinta y tres ... pon "treinta y tres" en tu tabla

19 Simon: "Ruedas normales" (mientras escribe en su cuaderno)
20 Julia: Treinta y tres . pon . pon "cm" (alzándose para supervisarlo)
21 Simon: "Cm" (añadiendo esto a lo que había escrito)

Mientras Julia y Simon trabajaban juntos, era evidente que Julia dirigía a Simón mostrándole cómo se hacía la tabla y cómo marcar la rueda para que la prueba fuera precisa. A Simon ésto no le molestó en absoluto; simplemente aceptaba los consejos y los seguía. Más adelante, en una grabación en vídeo, observamos a Simon trabajando con Alex y dirigiéndolo de una manera similar. En otras palabras, Simon no sólo había adoptado los procedimientos experimentales específicos de trabajar con Julia, también había hecho suya la práctica de ayudar a los demás y fue capaz de participar en la construcción y ampliación de oportunidades de investigación en nuestra clase.

En las discusiones con toda la clase, los estudiantes solían comparar sus coches y ésto condujo a actividades de resolución de problemas y a un aumento de participación efectiva que ayudó a los niños a ampliar su comprensión. Incluso los niños que no verbalizaban sus ideas estaban totalmente concentrados, como observamos al mirar muchas grabaciones en vídeo y ver cómo observaban y escuchaban con atención. Los niños que no habían establecido conexiones al realizar sus pruebas se beneficiaron mucho de las conexiones y comprensiones expresadas por sus compañeros: después fueron capaces de adoptar las ideas recogidas de la discusión con toda la clase y aplicarlas a posteriores pruebas con sus propios coches.

Se dieron comparaciones similares en los grupos pequeños mientras trabajaban juntos. Por ejemplo, he aquí como describía Julia lo que había aprendido trabajando con Gaelan.

78 Julia: Gaelan —cuando pusimos nuestros, um— cuando vio cuánto habían corrido nuestros coches, hizo lo del papel y marcamos la rueda y tuvo una idea muy buena. Después de dieciocho —creo que eran dieciocho o algo sí, no estoy segura— después de hacerlo . Hum, yo adivinaba hasta dónde llegaría si le daba dos vueltas, y dio dos vueltas
79 Enseñante 1: Entonces estabas haciendo predicciones

Durante una discusión, los niños solían dirigirse unos a otros cuando se planteaba un problema y se hacían preguntas entre sí, pedían aclaraciones u ofrecían propuestas alternativas. De esta manera, el grupo como un todo fue capaz de transformar el conocimiento que los niños habían construido a partir de sus propias experiencias en un "conocimiento común" (Edwards y Mercer, 1987), construyendo un nivel de comprensión más profundo en su habla social a partir del cual cada niño se apropiaba individualmente de lo que tenía sentido en términos de la comprensión inicial de la que había partido. Esto se manifiesta claramente en los extractos que

presentamos a continuación de una discusión de toda la clase que se produjo hacia el final de la unidad.

Muchos de los niños habían descubierto que, cuando se hacía que la goma se enroscara un número considerable de vueltas en torno al eje, las ruedas motrices de sus coches giraban sin agarrarse y se habían probado varias modificaciones de diseño para solucionar este problema. Annalise y Carrie habían tratado de "añadir peso", Annalise presionando el coche hacia abajo cuando lo soltaba y Carrie colocando un peso de 50 gramos encima del coche. Sin embargo, aunque la estrategia de Carrie tuvo éxito, la de Annalise había hecho que su coche fuera más lento. Mientras discutían estos resultados diferentes intentando resolver la aparente discrepancia, Lindsay —que también había empleado la estrategia de aplicar presión y que había estado escuchando atentamente la explicación de Annalise— sugirió que, para que esta estrategia tuviera éxito, "bastaría con aplicar la presión correcta".

Pero también era importante comprender por qué la aplicación de un peso o una presión adecuados tendría este efecto. Como Lindsay comentó, sin ellos las ruedas simplemente se pondrían a dar vueltas, observación que fue corroborada por varios otros niños. En este punto, Julia comenta su experiencia al probar una solución diferente:

Julia: Esto es precisamente lo que le pasó a mi coche cuando lo puse en el suelo sin gomas en las ruedas .. patinaban en el suelo. Hace falta algo que apriete las ruedas hacia abajo para que puedan-

Esto da pie a Annalise para intervenir con una nueva idea:

Annalise: Y más fricción .. para que se agarren al suelo.

Este comentario, a su vez, condujo a otro niño a introducir el término "tracción".

Resumiendo la discusión en este punto, Barbara repite la explicación producida como sigue:

Enseñante 1: Entonces, PUEDE SER que lo que le ocurrió al coche de Carrie es que poner UN POCO de peso extra hacía que las ruedas tocaran más el suelo o que una parte MAS GRANDE de la rueda tocara el suelo, mejorando la tracción.

Lo destacable de esta discusión y de otras como ella era la medida en que los niños hicieron aportaciones útiles. Quizá a causa de que habían compartido experiencias similares, parecían ser más capaces de comprender las dificultades de los demás y proporcionar la ayuda más adecuada. Como hemos visto en el ejemplo anterior, fueron Lidsay y Julia quienes realizaron las aportaciones que permitieron a Annalise pasar de su observación inicial muy específica a una comprensión mucho más general: una

transformación personal que, en gran medida, fue compartida por otros miembros de la clase como muestra la conversación posterior.

Naturalmente, esto no significa que los enseñantes no tengan ningún papel que desempeñar. El éxito de la discusión de toda la clase acabada de presentar dependía críticamente de nuestras intervenciones de estructuración: reformulaciones, peticiones de elaboración y resúmenes ocasionales de lo que ya se había establecido. De hecho, creemos que contribuyendo a las discusiones de esta manera es como podemos ayudar mejor a que los niños participen, en el momento de la discusión, en los géneros intermentales de discurso para la resolución de problemas y ofrecerles un modelo desde el que, con el tiempo, hacer suyos los recursos intramentales para la resolución de problemas en el discurso del "habla interior". Sin embargo, al limitar nuestras aportaciones —en su mayor parte— a intervenciones de estructuración, creamos un "foro", término empleado por Bruner (1990) para caracterizar esta forma de discusión en clase en la que los niños podían ofrecer sus propias ideas para que fueran evaluadas y ampliadas por sus compañeros, además de por sus enseñantes.

Para nosotros, como enseñantes, éste fue un descubrimiento importante. Nos dimos cuenta de que el aprendizaje no depende de un flujo de conocimientos unidireccionales que van de los enseñantes a los estudiantes. Cuando todo el mundo está interesado en la resolución de un problema, cualquier miembro del grupo puede hacer una aportación que contribuya a la solución. Dicho de una manera distinta, ofrecer ayuda en la ZDP es una función, no de un rol o de un estatus, sino de la colaboración misma: cada participante puede actuar en potencia de maneras que ayuden a los demás, y todos pueden aprender de las aportaciones ajenas.

## El papel fundamental del lenguaje

Como han mostrado varios de los ejemplos precedentes, una parte importante de la colaboración que se produjo en torno a la construcción y la prueba de los coches y en las discusiones posteriores comportaba el desarrollo de un lenguaje científico y técnico apropiado para que los niños pudieran comunicar sus ideas y descubrimientos. Los niños no solo hablaban de los diagramas sobre sus coches y los etiquetaban con palabras como "eje" y "circunferencia de la rueda", sino que también utilizaban y explicaban términos como "fricción", "tracción" y "presión". La presencia de este lenguaje y estos términos no se debía a que los adultos los presentaran y definieran en lecciones formales, sino de las experiencias prácticas y la experimentación en las que participaban los propios niños. De esta manera, recapitulaban la manera en que se desarrollaron los registros formales de la descripción y la explicación científica durante muchos siglos por los científicos en ejercicio, como instrumentos de ayuda en la actividad de hacer ciencia (Halliday, 1993).

Anotar ideas por escrito desempeñó un papel especialmente importante en este desarrollo de lenguaje científico. Por ejemplo, después de una de las sesiones prácticas, Alexandra escribió en su diario de ciencias:

> Hoy nuestro grupo se ha asegurado de obtener respuestas precisas sobre las distancias que pueden recorrer nuestros coches. Primero miramos el coche de Jansen. Dos minutos después, Katie y yo nos dimos cuenta de que las ruedas del coche de Jansen rozaban contra la caja y eso se llama fricción. Entonces el coche no iba muy lejos porque había demasiada fricción.

También hacíamos una práctica consistente en anotar las ideas que iban surgiendo en las discusiones de toda la clase en grandes hojas de papel cuadriculado, negociando el enseñante la formulación exacta en colaboración con los niños. Esta práctica ayudaba a los niños a centrarse en lo que estaba ocurriendo y por qué. También ofrecía un registro colectivo de nuestra comprensión creciente al que los niños podían hacer referencia para hacer sus propias anotaciones en sus cuadernos de ciencias.

Ciertamente, el hecho de escribir, además de hablar, ayudaba a los niños a ampliar y consolidar su comprensión de los conceptos implicados en esta investigación de la energía. Ellos mismos eran conscientes de la importancia de escribir como parte integral de "hacer ciencia" y abordaron la escritura con un entusiasmo que se manifestaba en sus comentarios en las entrevistas que se realizaron al final de la unidad y en las que se preguntaba si escribir en ciencias les había ayudado a aprender. Alexandra respondió:

> Cuando escribes cosas .. Siempre puedes recordarlas y luego, cuando participas en los grupos, puedes escribir más cosas, entonces . entonces, compartas lo que compartas, aprendes más.

A su manera, Alexandra estaba repitiendo un precepto previo de la teoría sociocultural: los artefactos, como por ejemplo los textos escritos, también pueden funcionar como instrumentos cuando se utilizan para resolver problemas en posteriores ocasiones. Así pues, tanto el acto de escribir como los textos que se producen pueden ayudar a los estudiantes en sus zonas de desarrollo próximo, ya que los emplean como medios para formular y ampliar su comprensión de la actividad en la que toman parte.

## Aprendizaje de los enseñantes en la ZDP

En la redacción de este capítulo y en el trabajo que en él se comunica, nos hemos centrado en explorar cuál es la mejor manera para que los enseñantes apoyen el aprendizaje y el desarrollo de otras personas. Y, ciertamente, hemos encontrado que el concepto de zona de desarrollo próximo nos ha ayudado en nuestra tarea. Sin embargo, al concluir, sentimos que es esencial destacar que este concepto se aplica igualmente a nuestro propio aprendizaje. Al igual que los estudiantes a los que enseñamos, también nosotros necesitamos ampliar nuestra comprensión y mejorar o modificar nuestra práctica; además, como hemos descubierto, también podemos recibir ayuda mediante el empleo de instrumentos como las grabaciones de audio y vídeo, mediante la lectura del trabajo de otros educadores y, muy especialmente, mediante discusiones exploratorias y constructivas con colegas que comparten nuestro compromiso con el aprendizaje.

Para empezar, mientras reflexionábamos conjuntamente sobre la manera en que se había desarrollado la unidad sobre vehículos propulsados mediante gomas elásticas, fuimos muy conscientes de lo que nosotros habíamos aprendido. Y, ciertamente, había mucho que decir al respecto. Quizá la mejor manera de resumirlo sea el reconocimiento, expresado por Barbara y Mary Ann, de que ayudar auténticamente a otros en su zona de desarrollo próximo requiere modificar la concepción del rol propio como enseñante. Esto no comporta simplemente una reconsideración de los propios objetivos, considerados en términos de los resultados deseados en forma de aprendizaje, sino también el reconocimiento de que la naturaleza del viaje que enseñantes y estudiantes realizan hacia estos resultados es igualmente importante.

Como enseñantes que trabajan en el aula, sentíamos una gran responsabilidad para "cubrir el currículo". Sin embargo, lo que llegamos a reconocer era que habíamos pasado por alto el hecho de que no estábamos solos: que cubrir el currículo también requiere la colaboración activa de los estudiantes. La pregunta que entonces empezamos a plantearnos era si confiábamos lo suficiente en los estudiantes como para que nos guiaran en el cumplimiento de esta responsabilidad. Durante los dos años anteriores, hemos visto desarrollarse muchas situaciones de aprendizaje apasionantes y auténticas cuando los estudiantes han adoptado un rol activo en la dirección y el curso del estudio, pero nos hemos mostrado remisas a confiar en las implicaciones de estas observaciones. Como resultado de la presente investigación, sin embargo, reconocimos que se había producido un cambio de importancia en la comprensión de nuestras responsabilidades curriculares. Como escribió Mary Ann:

> Hemos llegado a identificar que lo más importante que hacemos en nuestra clase de ciencias es escuchar. Escuchamos para poder plantear preguntas. Como nuestro centro de actuación se ha desplazado hacia ayudar a los estudiantes en sus zonas de desarrollo próximo, podemos escuchar a los estudiantes y escucharnos unos a otros. No sabíamos que éste era el cambio que teníamos que emprender ni lo habíamos previsto al principio, pero fue el aprendizaje más significativo para todos nosotros.

Al llegar a comprender más plenamente lo que significa enseñar y aprender en la zona de desarrollo próximo, hemos identificado el acto de ser sensibles y el cambio de percepción de nuestro rol como algo necesario para ayudar auténticamente a alguien en su zona de desarrollo próximo. Estos dos elementos han sido los factores más importantes que han contribuido a nuestra sensación de éxito en la enseñanza de ciencias durante este curso. Y, como en todo aprendizaje, han llegado a abarcar todas las otras áreas de nuestra enseñanza.

El cambio en nosotros, como enseñantes, se reflejó en nuestras interacciones con los niños y en el cambio de clima del aula. Las preguntas y el conocimiento de los estudiantes eran tan apreciados como los de los enseñantes en el proceso de aprendizaje. En consecuencia, los estudiantes recibían apoyo en sus esfuerzos por comprender su mundo y estaban motiva-

dos para arriesgarse con el fin de profundizar en lo que comprendían. A causa de esta sensibilidad, tanto hacia los estudiantes como hacia nuestros colegas, el conocimiento construido en el transcurso de la unidad fue mucho más profundo y significativo de lo que habíamos previsto.

Pensar en los cambios que se habían manifestado de una manera más patente en la cualidad de la interacción en el aula, nos llevó a pensar sobre el cómo de nuestro aprendizaje, y pronto nos dimos cuenta de que la interacción entre nosotros había desempeñado un papel crítico. De especial importancia fue la discusión de sucesos perticulares que habían impactado en alguno de nosotros como significativos.

Como ya se ha mencionado, Barbara y Mary Ann se encontraban regularmente después de la escuela para revisar la sesión de cada semana y preparar la siguiente, y Gordon se reunía con ellas en varias ocasiones. Y fue en estas reuniones donde se desarrollaron algunas de las ideas más importantes. A causa de nuestro compromiso total con la actividad en curso, era difícil para nosotras, como enseñantes, adoptar un punto de vista objetivo de lo que ocurría en nuestra clase; por tanto, la perspectiva de un participante-observador nos ayudaba a reflexionar sobre los procesos que se producían y sobre las razones de nuestras decisiones y acciones en situaciones particulares. Además, la capacidad de los tres para repasar los sucesos que nos interesaban volviendo a visionar las cintas de vídeo que habíamos grabado, añadió una gran riqueza a nuestras discusiones.

Por ejemplo, cuando en una sesión estábamos reflexionando acerca de una discusión de toda la clase sobre los rodillos que habían hecho los niños, Mary Ann recordó una pregunta que había planteado a la clase, pidiéndoles que compararan dos rodillos: "¿podéis ver alguna similitud entre los dos rodillos que los haga ir en línea recta?". La pregunta de Gordon fue, "¿de dónde salía esta pregunta? ¿qué llevó a plantear esta pregunta?". Esto animó a Mary Ann y a Barbara a reflexionar sobre cómo las preguntas de un enseñante pueden dirigirse hacia otros niveles de comprensión, reconociendo y apreciando al mismo tiempo la manera de pensar de los estudiantes sobre una cuestión o un problema. También hizo que reconocieran que las preguntas mismas eran una indicación de su capacidad creciente para "dejarse ir" y escuchar a los niños como guía para la dirección de la discusión.

A su vez, esto nos condujo una vez más al importante reconocimiento de que ayudar en la zona de desarrollo próximo no es unidireccional. Como enseñantes, podemos ayudar a los estudiantes mediante las preguntas que planteamos y la guía que ofrecemos. Pero también nosotros podemos recibir guía y ayuda de las preguntas y las propuestas de los estudiantes, siempre y cuando estemos dispuestos a aceptarlas. Sin embargo, cuando dejamos que ocurra esto, ponemos en marcha una transformación radical. El aula, en vez de ser un lugar donde se transmiten conocimientos inertes e impersonales a unos receptores pasivos, se convierte en una comunidad de investigación en la que el conocimiento se construye en colaboración, ya que todos los participantes realizan en común actividades

con las que están comprometidos y a las que cada cual contribuye lo mejor que puede, de acuerdo con las demandas de la situación concreta (Rogoff, 1994). Como hemos descubierto, en este tipo de comunidad, las actividades llevadas a cabo conjuntamente crean un contexto en el que todos los participantes —enseñantes y formadores de enseñantes, además de estudiantes— pueden ayudarse mutuamente en sus zonas de desarrollo próximo, ya que cada individuo enseña a los demás y aprende de ellos.

## Conclusión

Nuestro objetivo en este artículo ha sido explorar el significado en la práctica, de las ideas fundamentales de Vygotski sobre la relación entre el aprendizaje y la enseñanza que contiene el concepto de zona de desarrollo próximo. Usando como ejemplos unos episodios seleccionados de una unidad de ciencias de primera enseñanza, hemos tratado de ilustrar las maneras en que este concepto nos ha ayudado a clarificar y ampliar nuestra comprensión de lo que significa ser un enseñante y lo que esto significa para la manera de cumplir con nuestras responsabilidades de ayudar a otros a aprender. Al mismo tiempo, mediante nuestro análisis de estos mismos ejemplos, hemos tratado de dar una mayor precisión al concepto mismo detallando sus implicaciones, tal como las hemos visto en una situación particular.

Sin embargo, al presentar el siguiente resumen de nuestras conclusiones, no pretendemos que sean ni completas ni universalmente aplicables en la forma en que las hemos expresado. Más bien, en el espíritu de la teoría sociocultural de la educación y reconociendo la diversidad de las tradiciones culturales e históricas dentro de las que trabajan otros enseñantes, las ofrecemos como una contribución a lo que esperamos sea un diálogo incesante. Por tanto, este artículo habrá cumplido con su propósito si insta a otras personas a investigar por cuenta propia cuál es la mejor manera de "trabajar con los estudiantes en sus zonas de desarrollo próximo".

## La zona de desarrollo próximo y sus implicaciones para el aprendizaje y la enseñanza

1. La zona de desarrollo próximo puede aplicarse a cualquier situación en la que, cuando se trabaja conjuntamente en una actividad, un individuo se encuentra en el proceso de desarrollar el dominio de una práctica o la comprensión de un tema.

2. Toda la actividad está mediatizada por instrumentos de varios tipos; el aprendizaje en la zona de desarrollo próximo suele tener que ver con el dominio de su empleo en el transcurso de la participación en la actividad.

3. La zona de desarrollo próximo no es un atributo independiente del contexto de un individuo; más bien se construye en la interacción entre individuos en el transcurso de su participación conjunta en una actividad particular.

4. Enseñar en la zona de desarrollo próximo consiste en ser sensible a los objetivos actuales del estudiante y a su estadio de desarrollo, y ofrecer guía y ayuda que le permitan alcanzar estos objetivos y, al mismo tiempo, aumentar su potencial para futuras participaciones.

5. Aprender en la zona de desarrollo próximo no requiere que se haya designado a un enseñante; siempre que varias personas colaboren en una actividad, cada una puede ayudar a las restantes y cada una puede aprender de las aportaciones de los demás.

6. Algunas actividades tienen como uno de sus resultados la producción de un artefacto que se puede utilizar como instrumento en una actividad posterior. Las representaciones —mediante el dibujo, el teatro, o el texto hablado y escrito— de lo que se ha hecho o se ha comprendido son artefactos de este tipo; hacerlas puede brindar una ocasión para aprender en la zona de desarrollo próximo.

7. Todo aprendizaje en la zona de desarrollo próximo implica el desarrollo de la identidad, además de habilidades y conocimiento. Por esta razón, la cualidad afectiva de la interacción entre los participantes es crítica. El aprendizaje tendrá más éxito cuando esté mediatizado por una interacción que exprese un afecto, una confianza y una preocupación mutua.

# *Notas*

[1] Deseamos expresar nuestro agradecimiento a la Spencer Foundation por su apoyo a la investigación aquí comunicada mediante una beca otorgada al Ontario Institute for Studies in Education por un trabajo titulado "Extending Learning through Talk". Sin embargo, también queremos dejar claro que los puntos de vista expresados aquí corresponden a los autores y no son necesariamente compartidos por la Spencer Foundation. También expresamos nuestro agradecimiento a Elizabeth Measures por sus útiles comentarios sobre los primeros borradores de este artículo.

[2] En ésta y en posteriores transcripciones se aplican las siguientes convenciones: un punto (.) indica 1 segundo de pausa; los signos < y > engloban segmentos dudosos de la transcripción; un asterisco (*) indica una palabra inaudible; las palabras en MAYUSCULAS indican énfasis; y las palabras en cursiva indican locuciones simultáneas.

# *Referencias*

BRUNER, J. S. (1990). *Acts of meaning.* Cambridge, MA: Harvard University Press.

COLE, M. (1985). The zone of proximal development: Where culture and cognition create each other. En J. V. Wertsch (Ed.), *Culture, communication and cognition: Vygotskian perspectives.* Nueva York: Oxford University Press. (Trad. cast.: *Infancia y Aprendizaje,* 1984, *25).*

EDWARDS, D. y MERCER, N. (1987). *Common knowledge.* Londres: Routledge.

GIANOTTI, M. A. (1994). Talk in writing workshop. En Wells, G. *et al.*, *Changing schools from within: Creating communities of inquiry.* Toronto: OISE Press; Portsmouth, NH: Heinemann.

HALLIDAY, M. A. K. (1993). Towards a language-based theory of learning. *Linguistics and Education, 5* (2), 93-116.

LAVE, J. y WENGER, E. (1991). *Situated learning: Legitimate peripheral participation.* Nueva York: Cambridge University Press.

MERCER, N. (1995). *The guided construction of knowledge: Talk amongst teachers and learners.* Clevedon, RU: Multilingual Matters.

RICHARDS, R. (1990). *An early start to technology.* Londres: Simon & Schuster.

ROGOFF, B. (1990). *Apprenticeship in thinking.* Nueva York: Oxford University Press. (Trad. cast.: *Aprendices del pensamiento.* Madrid: Visor, 1994).

ROGOFF, B. (1994). Developing understanding of the idea of Communities of Learners. *Mind, Culture, and Activity, 1* (4), 209-229.

VYGOTSKY, L. S. (1978). *Mind in society.* Cambridge, MA: Harvard University Press.

VYGOTSKY, L. S. (1981). The genesis of higher mental functions. En J. V. Wertsch (Ed.), *The concept of activity in Soviet psychology.* Armonk, NY: Sharpe.

VYGOTSKY, L. S. (1987). Thinking and speech. En R. W. Rieber y A. S. Carton (Eds.), *The collected works of L. S. Vygotsky, Volume 1: Problems of general psychology* (Trad. de N. Minick). Nueva York: Plenum.(Trad. cast.: Pensamiento y lenguaje. En L. S. Vygotski, *Obras Escogidas,* Vol. II, pp. 3-348. Madrid:Visor)

WELLS, G, (1986). *The meaning makers: Children learning language and using language to learn.* Portsmouth, NH: Heinemann.

WELLS, G, (1994). Text, talk and inquiry: Schooling as semiotic apprenticeship. En N. Bird *et al.* (Eds.), *Language and learning.* Hong Kong: Institute of language in Education and University of Hong Kong Department of Curriculum Studies.

Capítulo 4

# El aprendizaje socio-cultural de las matemáticas: el diseño y uso de mediadores instrumentales sociales

Maria Serena Veggetti

## La psicología cognitiva y la concepción del aprendizaje de las matemáticas: la aportación de la psicología histórico-cultural

Desde las primeras décadas de nuestro siglo la psicología se ha interesado por la génesis del número en el niño, y se ha escrito que el conocimiento de las capacidades numéricas del niño constituye un medio óptimo para conocer la especificidad de la mente infantil (Descoeudres, 1946). Este antiguo interés se debe a la búsqueda de los fundamentos epistemológicos de las matemáticas y a la convicción de poder localizarlos en una perspectiva evolucionista-genética, más allá de una psicología genética orientada al estudio del desarrollo de las habilidades de cuantificación numérica en el niño. Lo documentan las obras de Piaget y sus colaboradores (Piaget y Szeminska, 1941; Piaget e Inhelder, 1962).

A su vez, la psicología cognitiva de los últimos diez años ha dedicado cada vez más atención al estudio de la trayectoria evolutiva de las primeras nociones relativas al número, sobre la que no había suficiente evidencia en las investigaciones propiamente psicológicas (Brainerd, 1973).

Por otra parte, posiblemente a causa de lo que el matemático anglosajón P. Davis ha definido como "la creciente matematización del mundo físico y social" (Davis y Hersh, 1986), ha crecido la demanda de conocimientos psicológicos relativos a la especificidad y a las dificultades del aprendizaje de las matemáticas (Veggetti, 1990). También han aumentado las críticas hacia la enseñanza escolar de las matemáticas, que se limita a proponer el desarrollo de actividades técnicas de cálculo (Greer y Mulhern, 1989; Fisher, 1990). Si por un lado las matemáticas están relacionadas con formas de conocimiento "fuertes" que aseguran el poder en el mundo moderno, caracterizado por un elevado desarrollo tecnológico, y si por otro lado constituyen la disciplina en cuyo aprendizaje los niños experimentan la mayor dificultad en las escuelas de casi todos los países, la solución de esta paradoja solo se puede lograr a través de una investiga-

ción educativa que se base en competencias pluridisciplinares, ya que, como ha escrito Greer y Mulhern (1989), mejorar la educación matemática no es solo un problema psicológico, sino un problema humano, dada la relevancia que tiene la competencia matemática para el desarrollo tecnológico en los países ricos, y por el hecho de que "tener éxito en matemáticas", como ha escrito Z. Dienes (1964), "significa tener poder".

## Las matemáticas como vía fundamental hacia la abstracción: la necesidad de una aproximación interdisciplinar para su enseñanza

La psicología histórico-cultural, ligada al nombre de Vygotski, ha explicado desde los años 30 que el desarrollo cognitivo, incluida la adquisición de los procesos de abstracción, no consiste en un proceso de maduración espontáneo escindido del contexto socio-educativo, sino en la capacidad de apropiarse de los instrumentos culturales que, de todos modos, proporciona la práctica educativa. "De todos modos " significa que, tanto en el caso de que un proyecto de intervención educativa se elabore en base a una simple descripción de las dinámicas evolutivas, (renunciando a una intervención dinámico-causal, y evitando con ello hacer de intermediario consciente de vías educativas "alternativas" y distintas de las que ya posee el alumno, dejando campo libre a los procesos del desarrollo espontáneo Vygotski y Luria, 1930; Vygotski, 1934, 1935), como en el caso de que, por el contrario, tenga como objetivo una "expansión" de las habilidades que ya posee el niño en el momento en que se relaciona con el educador, en ambos casos se consigue un resultado que define la adquisición de los conocimientos del alumno. Solo que en el primer caso, como ha escrito Vygotski, la educación se asienta en el pasado del desarrollo y pierde el punto de contacto con su futuro. Es interesante observar que Vygotski y Luria llevaron a cabo desde los años 30 muchas observaciones empíricas sobre el desarrollo de algunas nociones lógicas y matemáticas, como la de "pares e impares", y que desde su primer acercamiento al análisis de la formación de los conceptos matemáticos en el niño, han deducido que la adquisición de los primeros conceptos matemáticos ejerce la importante función de liberar el pensamiento infantil de las influencias inmediatas de la percepción y de las leyes del campo visual, que son las dominantes en el comportamiento instrumental, también abstracto, de los animales.

Las habilidades de cuantificación numérica siguen un desarrollo análogo al de otros procesos cognitivos abstractos; según la psicología histórico-cultural, a través de la asunción de "instrumentos culturales" constituidos por la serie de los números. Así como el lenguaje se convierte en un vehículo socio-histórico-cultural de la organización de la acción voluntaria (Luria, 1962), el sistema de cálculo abstracto organiza lo que según Piaget (en colab. con Szeminska, 1941, *op. cit.*) ha definido como la cuantificación "bruta", basada en la valoración de relaciones perceptivas inmediatas de los aspectos cuantitativos de los objetos, no sostenidas por relaciones lógicas. Por tanto, el número puede ser considerado una elegante "prótesis histórico-cultural" que potencia y amplía enormemente las capacidades naturales de la mente infantil. Esta caracterización, aunque utili-

za una metáfora bastante insólita, retoma una definición que Vygotski usa más frecuentemente en sus obras clínicas (Vygotski, 1982-84, vol. 5), cuando quiere poner en evidencia la función que desempeña la intervención educativa o reeducativa en los casos de deprivación sensorial grave congénita o traumática. En estos casos, el desarrollo de los conocimientos debe seguir caminos auxiliares, construidos por medio de instrumentos creados para este fin. En caso de un desarrollo normal, el niño accede de modo espontáneo a estos instrumentos y los introduce durante la interacción con los otros más competentes. En el caso de la formación de las primeras nociones matemáticas, esto equivale a explicar la génesis del número en el niño como la adquisición de un concepto abstracto que, a través de la función que desempeña el signo numérico, actualiza una organización socio-cultural de las actividades de cuantificación espontánea que se presentan bastante pronto en el acercamiento del niño a los objetos discretos de la experiencia. Puede ser interesante recordar que también un famoso matemático, Freudenthal (1971, 1973), ha definido las matemáticas como una "actividad" humana.

## La génesis del número en el niño explicada por la psicología histórico-cultural: Vygotski, Galperin, Davydov

En el conjunto de los trabajos de la psicología histórico-cultural hay varios estudios sobre la psicogénesis del número en el niño. En relación coherente con la concepción vygotskiana de la ZDP y con la concepción de la socio-génesis de las funciones psíquicas superiores (Vygotski, 1931/1960), todas estas hipótesis tienen en común la importancia que se atribuye a la intervención dirigida del educador.

De hecho, el aspecto que caracteriza la concepción de "*Zona de Desarrollo Próximo*", según Vygotski, es la expansión concreta de los conocimientos del niño, que se actualiza cuando éste resuelve un problema no por sí solo, sino en el contexto de la cooperación con el educador o con un compañero más experto que él.

P. Galperin ha dedicado un trabajo fundamental (1969) a la adquisición del número. Desde el punto de vista de la epistemología de las matemáticas, su concepción de la génesis del número a partir de la medición deriva de la del matemático Kolmogorov (1971). La medición empírica es la actividad en que se funda la adquisición de un concepto completo de número y de otros aspectos importantes de las primeras matemáticas. Esta es una de las principales hipótesis epistemológico-genéticas de las matemáticas, que se contrapone a la hipótesis logicista de Russell (1903, 1910-13, en colab. con Withehead).

En relación a la concepción de Kolmogorov, Galperin propone un contexto educativo de actividades concretas de medición para generar el número en el niño.

Esta concepción se basa en algunas actividades precisas, como la comparación entre magnitudes continuas y discretas, la especificación de una

unidad de medida, la definición de una unidad de medida afín a la magnitud que se mide y, por último, la adquisición del número para controlar la cantidad de las sumas anteriores de la unidad de medida efectuadas sobre la magnitud que se mide. La elaboración del número pasa en este caso a través de la definición de la noción de unidad de medida, y de la comprensión de la afinidad de ésta con la magnitud que se mide. El proceso de adquisición del número, como el de cualquier otro proceso abstracto, atraviesa, según Galperin (1969a) y Galperin y Talyzina (1957) una serie de etapas, en base a las cuales a partir de la actividad externa se genera una acción con cuatro características distintas bien precisas: esta acción se define sobre la base de una orientación inicial constituida por todas las informaciones adecuadas a la formación del concepto que se quiere generar; este aspecto distingue inmediatamente la concepción de Galperin de las metodologías de aprendizaje de las matemáticas basadas solo en el uso de material manipulativo concreto.

Como observa K. Gravemeier (1994), colaborador del Instituto Freudenthal de Utrecht, el uso de materiales concretos en la perspectiva de la teoría de la enseñanza de las matemáticas debe consistir en el uso de mediadores de naturaleza concreta unicamente como ayuda para resolver problemas prácticos en un contexto explicativo determinado.

De hecho, la acción, que se caracteriza según Galperin por la posibilidad de elaborarse en tres niveles distintos, se actualiza siempre en base a una orientación que debe ser propuesta por el educador, pero compartida por el niño. Esta orientación consiste en el planteamiento de problemas relativos a la acción que se ha de formar. En el caso de la génesis del número a partir de la medición (Galperin, 1969a), se elabora una base de orientación sobre el modo en que se puede efectuar una medición partiendo de las medidas lineales, que son las más simples. El nivel inicial en el que se realiza la acción puede no ser solo el físico-concreto, por lo general el primero, sino también el de las representaciones y el de los símbolos relativos al concepto. Como etapa fundamental viene después la elaboración en el segundo nivel, el del lenguaje sonoro, que a la luz de la psicología histórico-cultural, tiene una importante función de control sobre la atención voluntaria y sobre la ejecución de la acción. Por tanto, el nivel lingüístico no asume solo un valor definidor del concepto, es decir, no consiste solo en la asimilación de la definición formal en términos verbales, sino que participa en el mismo proceso de formación del concepto. Esto sucede no solo a través de la componente dialógica entre docente y alumno, que hace de intermediaria en la adquisición del concepto con comprensión en el plano mental, sino también a través de la función de regulación y control que el lenguaje sonoro desempeña en relación a los procesos mentales. Es útil recordar, de hecho, que Galperin, médico y neuropsicólogo, representa y comparte las perspectivas de la investigación neuropsicológica de Luria (Haenen, 1993).

La interiorización, o sea, la trasposición al plano mental, constituye el tercer nivel de la acción.

Galperin advierte que no es necesario que cada concepto o acción mental atraviese todos los niveles, desde el físico, con objetos externos, al mental, ya que la adquisición de nuevos conceptos puede verificarse de diversas formas. Naturalmente, a lo largo del desarrollo, al principio se verifica siempre la ejecución en el plano físico externo. De hecho, al principio el niño cuenta con los dedos, y después pasa a las formas del cálculo abstracto. Pero por lo general, existe la posibilidad de que el proceso de asimilación por etapas de las acciones mentales resulte más breve, y de acuerdo con la edad, es posible que un concepto sea aprendido directamente como acción mental. Pero para esto es necesario valorar anteriormente, en cada caso, qué tipo de información posee previamente el alumno (Galperin, 1977).

Los otros parámetros son, respectivamente: el grado de generalización, o sea el grado de diferenciación entre propiedades esenciales y propiedades no esenciales; el grado de integridad de la acción, o sea el dominio conseguido, que conlleva la mayor o menor facilidad en el desarrollo apropiado de la acción mental (Galperin, 1969b).

La teoría de la formación por etapas de las acciones mentales es una teoría propiamente psicológica, que explica la formación de los procesos de conceptualización abstracta en base a un proceso de interiorización dinámica de actividades controladas y organizadas para la consecución de un objetivo didáctico concreto. Esta teoría ha sido estudiada en Europa sobre todo por psicólogos y pedagogos holandeses (van Parreren, 1954), y ha sido aplicada no solo a la formación de conceptos científicos elementales, sino también al aprendizaje de la lecto-escritura y a la formación de habilidades y procesos cognitivos, por ejemplo, la formación de la atención (Galperin, 1969b; Galperin, 1977).

La comparación con la psicogénesis del número descrita por otras concepciones epistemológico-genéticas de las matemáticas, pone en evidencia la diversidad de planteamientos del trabajo educativo necesario. Si el número ha de entenderse como una clase de clases, según la concepción russelliana, derivaría de ello una especificación de la clase como concepto-base del número, y una consiguiente especificación de la construcción de la cardinalidad como prioritaria.

Los que se oponen a esta concepción, H. Poincaré y Brunschwieg, consideraban la ordinalidad como concepto-base del número. En este caso sería la serie de los números la que se asumiría prioritariamente por intuición espontánea. Es sabido que Piaget lleva a cabo la tentativa de construir unas hipótesis de mediación entre estas dos concepciones, con su delineación del concepto de número como resultado de una "estructura de conjunto" basada en la coordinación solidaria de clasificación y seriación, con la intervención previa de la igualdad y de la inclusión en las clases en cuanto estructuras lógicas elementales. Pero queda sin resolver el problema de la prioridad evolutiva entre ordinalidad y cardinalidad, es decir, entre la adquisición del número como serie o como clase lógica. El mismo

Piaget (en colab. con Szeminska, 1941), habla de una especie de "paralelismo genético" entre las estructuras lógicas de clasificación y de seriación.

No es el momento de detenerse en la concepción piagetiana de la génesis del número, dado que es mucho más conocida que la concepción delineada por la psicología histórico-cultural. Pero es oportuno hacer una observación, y es que la concepción de Piaget, aunque haya servido para el proyecto de una didáctica basada en su psicología (en particular para una didáctica de las matemáticas, obra de Aebli (1976) y de otros colaboradores), no es una teoría de la enseñanza, sino una teoría del desarrollo de los conocimientos. Por el contrario, la característica de la concepción de Galperin y de sus numerosos colaboradores, es que se propone como una teoría de la configuración de acciones mentales, y por tanto se acerca mucho más a una teoría de la enseñanza.

El uso de mediadores instrumentales, en la teoría de la formación por etapas de las acciones mentales, se actualiza en la fase exteriorizada de la acción a elaborar, y prevé el uso de soportes didácticos en forma de esquemas simbólicos y de fichas que contengan las informaciones esenciales relativas al concepto (Galperin y Talyzina, 1957).

Una perspectiva distinta sobre la génesis del número es la de Davydov (1957, 1972, 1982). En las clásicas investigaciones de este estudioso, el número está relacionado con la comprensión de la noción de cantidad abstracta. También para Davydov es válida la referencia a Kolmogorov (1951), pero las actividades de medición que este propone utilizan objetos discretos, mientras que en Galperin se encuentran mediciones cada vez más complejas que parten de dimensiones lineales.

Según la concepción expuesta por Davydov (1982), la génesis del número en el niño derivaría del resultado de la iteración de una dimensión l elegida como unidad de medida para una cierta cantidad Q, y en base al producto Q = l x *a,* se obtendría un número real positivo igual a *a.*

El concepto de cantidad y su comprensión tiene lugar en la base de una secuencia de actividades de valoración que se fundan en la comparación entre conjuntos de objetos y en la aplicación de las relaciones de "igual", "mayor", "menor". Este concepto es el fundamento de todo el aprendizaje de las matemáticas de la enseñanza primaria. Según Davydov y Kolmogorov, la mayor ventaja que resulta de este planteamiento de la enseñanza de las primeras matemáticas consiste en el hecho de que funda los conceptos matemáticos en la comprensión de las causas de las que han surgido, mientras que, por lo general, las matemáticas se reducen a un puro uso de conceptos y técnicas de cálculo que tienen como objetivo unos determinados usos. Las primeras experiencias se llevan a cabo con el recuento gradual de objetos discretos del orden inferior a la decena. A través del planteamiento de un problema de adición entre dos grupos de objetos, el niño de edad preescolar cuenta los sumandos y hace la suma con el uso del recuento, que es una operación aritmética que precede a la adición; pero por lo general no llega a sumar si se le da un símbolo unitario

correspondiente a uno de los sumandos. Davydov ha elaborado un método concreto por el cual se induce al niño a construir sumandos abstractos, reagrupando los objetos concretos en un contenedor, que después asume el símbolo numérico correspondiente al conjunto de dichos objetos. Cuando el niño es capaz de sumar los dos conjuntos, por ejemplo, 5+2, sin pasar el dedo por cada elemento del conjunto, y adopta un movimiento unitario de la mano que representa el conjunto numérico construido, la noción de cantidad está ya preparada para ser abstraída, y genera en el plano interior la comprensión del numeral como cantidad abstracta de los objetos correspondientes.

Las experiencias más recientes en el campo de la educación matemática han integrado en la enseñanza matemática básica las actividades de Davydov, consideradas como un método útil para unificar la génesis del número cardinal y ordinal (Gravemeier, 1983, 1994 y Davydov, 1972).

## La actividad como vehículo formativo para el aprendizaje de nociones matemático-científicas en la escuela primaria

La actividad como vehículo de formación del aprendizaje desde los 6 a los 11 años es la formulación más reciente de la concepción de Davydov, y ha asumido un valor más extenso, pudiendo ser considerada como una teoría general de la enseñanza relacionada con la edad (Davydov, 1988, 1991).

El objetivo de la enseñanza es la consecución, para cada edad, de un nivel de pensamiento teórico, y lo que es importante señalar es que, como ha escrito Maximov, alumno de Davydov, el pensamiento matemático presupone una modalidad de orientación fundamentalmente teórica (Maximov, 1987; Atahanov, 1993).

El pensamiento teórico es la forma más eficaz de pensamiento en el conocimiento y se contrapone a las formas más débiles del pensamiento empírico. Esto resulta de la presencia simultánea de tres niveles: 1) un análisis de contenidos del problema expuesto; 2) una capacidad de planificación; 3) una reflexión. Se trata de tres acciones; la primera consiste en la identificación de lo que es esencial en el problema que se considera; la segunda en la capacidad de construir un sistema de acciones adecuadas para solucionar el problema considerado; la tercera en la capacidad de considerar la validez de las acciones que se adoptan para considerar el problema. Davydov ha elaborado también una serie de pruebas psicológicas para valorar el pensamiento teórico, que estamos empezando a usar en su versión italiana en el transcurso de un experimento psicodidáctico (Veggetti, Glazzari y Taddei, 1995).

De hecho, hay que subrayar que la valoración es un aspecto importante en el aprendizaje de las matemáticas a la luz de la psicología histórico-cultural y a la luz de la psicología de la actividad, que representa el desarrollo más reciente de la teoría de Vygotski. Recordemos, de hecho, que Vygotski (1935) ha sostenido la necesidad de evaluar al niño no solo por

lo que es capaz de hacer por sí solo, sino también en base a la posibilidad, que demuestra, de servirse de los conocimientos del educador y de los instrumentos de mediación que forman parte de la situación de aprendizaje.

En el aprendizaje de las matemáticas, ésto significa que es preciso encontrar sistemas de evaluación no solo para las habilidades técnicas de cálculo que el niño ha aprendido, sino también para las capacidades de razonamiento y de solución de los problemas, es decir, de aquellos contenidos que se ha atribuido a la "educación matemática" (Moon, 1986).

En concreto, un matemático húngaro ligado a la concepción de Vygotski, Klein (1973, 1983b), ha creado un instrumento de evaluación del comportamiento frente a los problemas, el *Problem Facing Quaestionnaire*, y un instrumento para la evaluación dinámica del potencial de aprendizaje, es decir, de la capacidad que tiene el niño para servirse de la información completa de los datos que se le proporcionan. Esta última capacidad ha sido relacionada por Brown y Campione (1987) con la noción de Zona de Desarrollo Próximo de Vygotski. Para la investigación psicológica actual, es una cuestión abierta la necesidad de encontrar procedimientos para una evaluación dinámica del aprendizaje, esto es, para una evaluación de dos índices: el aprendizaje autónomo y el que tiene lugar a través de la expansión facilitada por el apoyo de la mediación instrumental concreta, es decir, por el conjunto de los instrumentos usados intencionadamente con finalidad didáctica en la situación de aprendizaje/enseñanza.

Además, el conjunto de los problemas relativos al aprendizaje de las matemáticas, considerado a la luz de la concepción psicológica de la actividad, consiste en relacionar también este aprendizaje con la asunción de una doble serie de significados, una histórico-cultural, ligada a la particular ubicación que las disciplinas matemáticas tienen en el plano social de cada país (Dienes *et al.*, 1988), otra que consiste en la especificidad del significado personal que el aprendizaje/enseñanza de las matemáticas representa para quien lo ejerce. En este aspecto es fundamental el concepto de sentido personal (Leontiev, 1975), y la implicación, a través de éste, de la personalidad del alumno en el planteamiento y en la búsqueda de una solución del problema matemático. Tener en cuenta esta doble serie de significados quiere decir, por una parte, conocer y valorar históricamente los instrumentos que median socialmente en el aprendizaje de las matemáticas, los libros de texto y la mediación de la editorial (Engeström, 1990), y al mismo tiempo, plantearse el problema de captar el interés del niño de modo que no se dé una escisión entre su personalidad y el aprendizaje escolar de las matemáticas (Dienes, 1988); es decir, significa llevar a la escuela la personalidad entera del niño.

## La personalidad del niño en la escuela. La participación en actividades de cuantificación lógica y numérica

A menudo esto no sucede, sobre todo en la escuela primaria. Davydov (1991) ha afirmado que mientras que la actividad del aprendizaje debería

ser la predominante entre los 6 y los 11 años, es decir, durante la escuela elemental, a menudo la calidad de la enseñanza basada en programas tradicionales tiene un escaso peso formativo, y el aprendizaje no se verifica. La observación de Davydov encuentra eco en la dramática cuestión que K. Baltzer (1993), de la *Royal Danish School of Education,* se plantea analizando el aprendizaje de las matemáticas: "¿Dónde va la personalidad del niño, cuando el niño va a la escuela?". Según esta estudiosa, en la psicología contemporánea falta una teoría evolutiva de la personalidad que sitúe en el centro de interés el sentido de la identidad personal del niño.

Por otra parte, perseguir en la situación escolar "el placer de las matemáticas", como ha expresado Z. Dienes, un matemático que se ha inspirado tanto en la concepción de Bruner de los sistemas representacionales como en la concepción vygotskiana del aprendizaje, significa proponer diversos itinerarios de actividades de aprendizaje que impliquen un valor automotivante; es decir, significa multiplicar el trabajo de creación de instrumentos socio-culturales para el aprendizaje/enseñanza de las matemáticas y de las disciplinas abstractas, de modo que se pueda ofrecer a los niños la oportunidad de elegir entre trayectorias alternativas y basadas en diversas modalidades representativas, ya sean ejecutivas, ya sean icónicas o simbólicas. Como se comprenderá, se trata de un objetivo que no es sencillo ni económico, dado el esfuerzo que supone en la creación de instrumentación didáctica.

Pero en todos estos procesos, el momento determinante está en la toma de conciencia de la regla en la escritura y en la asunción de un apropiado sistema de códigos abstractos.

Llega un momento en el cual, si no se ha dado la regla al niño, es éste quien la pide, como ha afirmado R. Pons (1988) y ha observado P. del Río en el transcurso de estas Jornadas (cfr. del Río, 1987).

Querría concluir con el examen de un último argumento que se refiere también a la personalidad, aportando un dato que ha surgido en la evaluación de algunas experiencias que he seguido personalmente sobre el aprendizaje de secuencias lógicas y de actividades de transformación según reglas lógicas (Veggetti y Taddei, 1991). Cuando valoramos con un test psicológico específico una variable de personalidad en los niños, es decir, no solamente el aprovechamiento conseguido en el desarrollo de las pruebas, encontramos que los niños de las clases experimentales, que trabajaban en contacto directo con el supervisor de las pruebas lógicas, en este caso Dienes, tenían puntuaciones de ansiedad mucho más elevadas respecto a los niños de las clases de control.

Esto resulta coherente con los planteamientos y con los datos de investigaciones precedentes en psicología del aprendizaje obtenidos por psicólogos, como Eysenck, que consideran que un buen aprendizaje implica un nivel inevitable de tensión. Un aprendizaje de las matemáticas organizado en base al uso de mediadores simbólicos y de actividades controladas, favoreciendo la implicación de la personalidad del niño en el problema

que ha de afrontar (Csikszentmihaly, 1990), comporta evidentemente una mayor tensión, como se ha podido documentar a partir de una evaluación con instrumentos psicodiagnósticos (Klein, 1987; Veggetti y Taddei, 1994).

Para concluir, hoy más que antes, en un mundo en el que las distancias se acortan y en el que es cada vez más fácil acelerar las comunicaciones, los educadores matemáticos tendrían que plantearse el objetivo de llevar a cabo experimentos diversos y coordinados, que permitan una comparación precisa de los resultados obtenidos en distintos países y una valoración objetiva de éstos. De hecho, el uso de mediadores socio-culturales está cultural e históricamente condicionado por definición, del mismo modo en que están culturalmente condicionadas las estrategias del pensamiento y los procedimientos espontáneos para la planificación de las operaciones y de los problemas matemáticos (Greer y Mulhern, 1989) usados por los niños. Así lo demuestran los estudios de la moderna etnomatemática, de la antropología cultural cognitiva y la misma perspectiva "realista" de la enseñanza matemática (Gravemeier, 1994). La adopción de instrumentos concretos de mediación para el aprendizaje de los conceptos y de las operaciones matemáticas en la perspectiva de la *Zona de Desarrollo Próximo*, tiene que tomar cuerpo a partir de un encuentro entre quien aprende y quien enseña, y para realizar este objetivo es necesario que se conozcan las estrategias concretas de los procesos de pensamiento usados por los interlocutores en este diálogo. En esta dirección van los resultados de los análisis lingüísticos de la información contenida en los problemas con multiplicación y división (Nesher, 1987) y las observaciones empíricas (Vergnaud, 1982) sobre las operaciones usadas más frecuentemente por los niños en la solución de los problemas de adición y sustracción. Sin este conocimiento concreto del interlocutor que es el alumno en la situación de enseñanza/aprendizaje de las matemáticas en una perspectiva socio-cultural, no se puede pretender instaurar las condiciones para un diálogo compartido (Wertsch, 1991) ni para un "polílogo" auspiciado por Carpay (Carpay y van Oers, 1993).

# *Referencias*

AEBLI, H. (1976). *Grundformed des Lehrens.* Stuttgart: Ernst Klett Verlag.

ATAHANOV, R. (1993). *Urovni razvitija matematicheskogo myshlenija* (Niveles en el desarrollo del pensamiento matemático). Dushanbe: Tadzhikskij Gos. Univ.

BALTZER, K. (1993). Where does personality go when the child goes to school? En N. Engelsted, M. Hedegard y A. Mortensen (Eds.), *The Societal Subject.* Aarhus: Aarhus University Press.

BRAINERD, C.J. (1973). The origin of number concept. *Scientific American, 228* (3), 101-109.

BROWN, A. L. y CAMPIONE, J. C. (1987). Linking dynamic assessment with school achievement. En C. Schneider Lidz (Ed.), *Dynamic Assessment. An Interactional Approach to Evaluating Learning Potential.* Nueva York-Londres: The Guilford Press.

CARPAY, J. y VAN OERS, B. (1993). Didactic models and the problems of intertextuality and poliphony. En Y. Engeström, R. Miettinen y R. L. Punamaki (Eds.), *Research on Activity Theory.* Cambridge: Cambridge University Press.

CSICSZENTMIHALY, M. (1990). *Flow. The psychology of optimal experience.* Nueva York: Harper Perennial.

DAVIS, P. J. y HERSH, R. (1986). *Descarte's dream.* Brighton: Harvester

DAVYDOV, V. V. (1957). Obrazovanie nachal'nogo ponjatia o kolichestve u detej (La formación del concepto elemental de cantidad en el niño). *Voprosy Psijologii, 2,* 82-96.

DAVYDOV, V. V. (1972). *Vidy obobshenija v obuchenii* (Aspectos de la generalización en la instrucción). Moscú: Pedagogica.

DAVYDOV, V. V. (1982). The psychological characteristics of the formation of elementary mathematical operations in children. En P. Carpenter, G. M. Moser y Th. A. Romberg (Eds.), *Addiction and Subtraction: a cognitive perspective.* Hillsdale, NJ: Erlbaum.

DAVYDOV, V. V. (1988). Problems of developmental teaching. *Soviet Education, XXX,* 8-10.

DAVYDOV, V. V. (1991). L'attività considerata sotto l'aspetto evolutivo. *Studi di Psicologia dell'Educazione, 3,* 41-57.

DEL RÍO, P. (1987). *El desarrollo de las competencias espaciales: el proceso de construcción de los instrumentos mentales.* (Tesis doctoral inédita). Madrid: Universidad Complutense.

DIENES, Z. P. (1964). *The power of mathematics.* Londres: Hutchison.

DIENES, Z. P. (1988). Costretto o motivato? *Riforma della Scuola, 7,* 40-41.

DIENES, Z. P. *et al.* (1988). *Il piacere della matematica* (Ed. por M. S. Veggetti). Bolonia: Cappelli L.

DESCOEUDRES, A. (1946). *Le développement de l'enfant de deux à sept ans.* Neuchâtel-París: Delachaux et Niestlé.

ENGESTRÖM, Y. (1990). *Learning, working and imagining. Twelve Studies on Activity Theory.* Helsinki: Orienta Konsultit Oy.

FISHER, W. L. (1990). Mathematisch-naturwissenschaftlicher Unterricht. En H. R. Deckmamm y W. L. Fisher (Eds.), *Herausforderung der Didaktik. Zur Polaritaet von Schueler u. Sachorientierung im Unterricht.* B. Heilbrunn: J. Klinkhardt.

FREUDENTHAL, H. (1971). Geometry between the devil and the deep sea. *Educational Studies in Mathematics, 3,* 413-435.

FREUDENTHAL, H. (1973). *Mathematics as an Educational Task.* Dordrecht: Reidel.

GALPERIN, P. Ja. (1969a). K issledovaniju intellektual'nogo razvitija rebenka. En M. S. Veggetti (Ed.), *La formazione dei concetti. Sviluppo mentale e apprendimento* (pp. 43-63). Florencia: Giunti Barbera, 1977.

GALPERIN, P. Ja. (1969b). Stages in the development of mental acts. En M. Cole y I. Maltzman (Eds.), *A Handbook of Contemporary Soviet Psychology* (pp. 249-273). Nueva York: Basic Books,

GALPERIN, P. Ja. (1976). *Vvedenie v Psihologiju* (Una introducción a la psicología). Moscú: M.G.U.

GALPERIN, P. Ja. (1977). *Upravljaemoe formirovanie psihiceskih processov* (La formación guiada del proceso mental). Moscú: M.G.U.

GALPERIN, P. Ja. (1985). *Metody obuchenija i umstvennoe razvitie rebenka* (Métodos de instrucción y desarrollo intelectual en el niño). Moscú: M.G.U.

GALPERIN, P. Ja. y TALYZINA N. F. (1957). Formirovanie nachalnyh geometricheskih ponjatij na osnove organizovannogo dejstvija uchashihsja (La formación de los conceptos geométricos elementales sobre las bases de acciones controladas en los aprendices). *Voprosy Psijologii, I,* 28-44.

GRAVEMEIJER, K. P. E. (1983). De grondslagen van et programma Rekenen en Wiskunde (Bases del currículum 'Rekenen & Wiskunde'). Rotterdamse mededelingen, 87. Rotterdam: Project OSM.

GRAVEMEIJER, K. P. E., *et al.* (1990). Contexts. Free productions.Tests and geometry in realistic mathematics education. Utrecht: OW & OC.

GRAVEMEIJER, K. P. E. (1994). *Developing realistic mathematics education.* Utrecht: Freudenthal Institute.

GREER, B. y MULHERN, G. (Eds.) (1989). *New directions in mathematics education.* Londres-Nueva York: Routledge.

HAENEN, J. (1993). *Piotr Gal'perin. His lifelong quest for the content of psychology.* Utrecht: OMI Universiteit.

KLEIN, S. (1973). Handbook for the Sherbrooke Problem Facing Questionnaire (S.P.F.Q.). (Manuscrito no publicado).

KLEIN, S. (1983a). Intelligence and learning potential.Theory and practice. *Newsletter of Int. Test Commission XII* (19), 3-14.

KLEIN, S. (1983b). The Problem Facing Questionnaire. *The Journal of Structural Learning,* 7 (3-4), 77-284.

KLEIN, S. (1987). *The Effects of Modern Mathematics.* Budapest: Akademiai Kiado.

KOLMOGOROV, A. N. (1971). Velichina (Grandezza). *Bolshaja Sovetskaja Entsiklopedia* (La Gran Enciclopedia Soviética). Vol. IV (pp. 456-457) Moscú: Iz. Sov. Enz.

LEONTIEV, A. N. (1975). *Dejatelnost. Soznanie. Lichnost* (Actividad. Conciencia. Personalidad). Moscú: Politizdat.

LURIA, A. R. (1962). *Vyshie Korkovye Funktsii Cheloveka.* Moscú: M. G. U.

MAXIMOV, L. K. (1987). *Formirovanie matematicheskogo myshlenija u mladshih shkol'nikov. Uchebnoe Posobie* (La formación del pensamiento matemático en los alumnos pequeños. Manual). Moscú: Iz.MODI.

MOON, B. (1986). *The new maths curriculum controversy.* Londres: Falmer.

NESHER, P. (1987). Multiplicative school word problems: Theoretical approaches and empirical findings. N.C.T.M. Res. Agenda Project Conference on Middle School Number Concepts. Northern Illinois University.

PARREREN, C. F. VAN. (1954). A viewpoint in theory and experimentation on human learning and thinking. *Acta Psychologica, 10,* 351-380.

PIAGET, J. y SZEMINSKA, A. (1941). *La génèse du nombre chez l'enfant.* París-Neuchâtel: Delachaux et Niestlé.

PIAGET, J., INHELDER, B. y SZEMINSKA, A. (1948). *La geometrie spontanée de l'enfant.* París: P.U.F.

PIAGET, J. y INHELDER, B. (1962). *Le développement des quantités physiques chez l'enfant.* París-Neuchâtel: Delachaux et Niestlé.

PONS, R. (1988). Alcune idee sull'educazione matematica nei curricoli delle scuole magistrali. En Z. P. Dienes *et al., Il piacere della matematica* (pp. 283-291). Bolonia: Cappelli.

RUSSELL, B. (1903). *The principles of mathematics.* Cambridge: Cambridge University Press.

RUSSELL, B. y WITEHEAD A. N. (1910-13). *Principia mathematica.* Vol. 1-3. Cambridge: Cambridge University Press.

VEGGETTI, M. S. (Ed.) (1977). *La formazione dei concetti. Sviluppo mentale e apprendimento.* Florencia: Giunti Barbera.

VEGGETTI, M. S. (1990). Psicodidattica e insegnamento interdisciplinare. *L'Educazione Matematica XI, III,* Vol. 1, 85-101.

VEGGETTI, M. S. (1994). *Vygotskij. Psicologia. Cultura. Storia.* Florencia: Lisciani Giunti,

VEGGETTI, M. S. y TADDEI, S. (1991). Didattica matematica, sviluppo intellettivo e processi logici. *Annali della Facoltà di Lettere di Siena, XII,* 339-350.

VEGGETTI, M. S. y TADDEI, S. (1994). The possible influence of educational context on the learning of basic logical skills by primary school children. Comunicación en el *XIII Biennial Meeting of the ISSBD.* Amsterdam, 28 Junio a 2 Julio.

VEGGETTI, M. S. y TADDEI, S. (1994a). The Zo - Ped conception in the perspective of a concrete application: The evaluation of obtained results. Comunicación en la *Conference L. S. Vygotski and the Contemporary Human Sciences.* Golitsino, Moscú. Sept. 1-3. Internet.

VEGGETTI, M. S. GLAZZARI, R. y TADDEI, S. (1995). Forms of theoretical thinking: first data in elementary school children. Comunicación en el *3d Internacional Congress on Activity Theory "Activity Theory and Social Practice".* Studi di Psicologia dell'Educazione, 1-2-3, 1995. Roma: Armando (en prensa).

VERGNAUD, G. (1982). A classification of cognitive tasks and operations of thought involved in addition and subtraction problems. En Th. Carpenter, J. Moser, Th. A. Romberg (Eds.), *Addition and subtraction: a cognitive perspective* (pp. 39-59). Hillsdale, NJ: Erlbaum.

VYGOTSKI, L. S. (1934). *Myshlenie y rech.* Moscú-Leningrado: Socekgiz. 1956, 2 ed. 1982-3. (Trad. cast.: Pensamiento y Lenguaje. En *Obras Escogidas, Vol. II,* pp. 9-348. Madrid: Visor, 1993).

VYGOTSKI, L. S. (1935) Obuchenie i razvitie v doshkol'nom vozraste (Aprendizaje y desarrollo en la edad preescolar). En: *Umstvennoe razvitie detej v processe obuchenija* (El desarrollo mental del niño en el proceso educativo). Moscú-Leningrado: Uchpedgiz.

VYGOTSKI, L. S. (1935a). Problema obuchenija i umstvennogo razvitija v skol'nom vozraste (El problema de la instrucción y el desarrollo intelectual en la edad escolar). En: *Umstvennoe razvitie detej v processe obuchenija.* Moscú-Leningrado: Uchpedgiz.

VYGOTSKI, L. S. (1931/1960). *Istorija razvitija vyssih psihicheskih funkcij.* A.P.N. RSFSR.

VYGOTSKI, L. S. (1982-84). *Sobranie sochinenija, Vol. 5 (Osnovy defektologii).* Moscú: Pedagogica.

VYGOTSKI, L. S. y LURIJA A. R. (1930). *Etjudy po istorii povedenija. Obezjana. Primitiv. Rebenok* (Estudio sobre la historia del comportamiento. El mono, el hombre primitivo, el niño). Moscú, Leningrado G.iz: Pedagogica (1993, 2ª ed.).

WERTSCH, J. (1991). *Voices of the mind. A socio-cultural approach to mediated action.* Londres-Sidney-Singapur: Harvester Wheatsheaf. (Trad. cast.: *Voces de la mente.* Madrid: Visor, 1993).

CAPÍTULO 5

# La enseñanza del lenguaje oral y la lectoescritura en la perspectiva socio-cultural

BERNARD SCHNEUWLY

La enseñanza de la lengua oral es la parienta pobre de la didáctica de la lengua materna. Esa constatación resulta válida para toda la historia reciente de esa rama de la enseñanza y probablemente para la mayoría de los países. Eso se debe a razones intrínsecas: la dificultad de objetivar y posteriormente evaluar las realizaciones de los alumnos; la de concebir un trabajo sistemático sobre esas realizaciones con vistas a mejorarlas; y por tanto, la de definir objetivos precisos para dicha enseñanza.Tres aspectos lógicamente muy relacionados. Sin embargo, en todos los programas de estudio se menciona el desarrollo de las capacidades de los alumnos en el campo del lenguaje oral y se reconoce que forma parte integrante de la misión de la escuela. Y puede decirse que esa misión es hoy por hoy tal vez más importante que nunca por lo vital que resulta para todos la capacidad para tomar la palabra, tanto en la vida escolar y profesional como en la vida pública (especialmente en la administrativa y democrática). Corresponde a una auténtica exigencia de democratización de la escuela y de la sociedad.

La presente contribución aspira a ser una reflexión provisional dentro de un debate sobre la enseñanza del lenguaje oral que, cada día más, comienza a vislumbrarse en diversos proyectos de investigación, a través de las demandas de formación de profesores, en las recomendaciones de la institución escolar (programas, inspectores, etc.). En ella se efectúa un breve repaso histórico de las prácticas del lenguaje oral en el marco de la institución escolar (apartado 1), se describen los principales enfoques contemporáneos (apartado 2), se propone algunos ejes prioritarios (apartado 3) y se ofrecen pistas de trabajo experimentadas en la actualidad en las escuelas ginebrinas (apartado 4). Esta experimentación resulta crucial y su resultado imprevisible teniendo en cuenta que aún está pendiente el debate sobre la posibilidad misma de la enseñanza del lenguaje oral en el marco escolar.

## Aspectos históricos

Desde un punto de vista histórico, algunas exploraciones rápidas de los planes de estudios permiten fijar ideas provisionales para comprender la

permanencia de ciertos objetivos siempre presentes y apreciar también la nueva situación creada por importantes transformaciones de objetivos durante los últimos veinte años, consecuencia sin duda de los profundos cambios sufridos por la escuela.

La primera constatación que se impone inmediatamente al leer los planes de estudio (hemos consultado los del cantón de Ginebra desde 1850 hasta el momento actual) es que la aparición del término mismo de "oral" opuesto al de "escrito" es muy tardío. La aparición es ya en sí el indicio de un cambio de objetivos: señala el hecho de que —al menos en teoría— las actividades lingüísticas de comprensión y expresión oral, como contrapunto de las del escrito, están llamadas a convertirse en el centro de las preocupaciones (volveremos sobre el problema que crea esa oposición tajante). Las antiguas denominaciones no globalizaban una oposición. Se mencionaba el habla del alumno como objeto de mejora, siendo la *recitación y la elocución* los ejercicios previstos a tal efecto. Considerando la dimensión programática —ni qué decir tiene que la realidad de la enseñanza se encuentra muy distanciada de todo ello— se diría pues que en los programas actuales los aspectos comunicativos del lenguaje se sitúan en el centro, mientras en los antiguos serían más bien los aspectos formales (hablar correctamente).

Esa hipótesis se confirma cuando se analiza más asiduamente la funcionalidad concreta de los dos ejercicios emblemáticos referidos a las dimensiones orales del lenguaje. "Recitación" y "elocución" aparecen en efecto como si fueran restos de la antigua retórica que -excepto *inventio, dispositio* y *elocutio*- contenía las dos *partes artis* que son: *memoria*, la capacidad de aprender de memoria un texto para recitarlo (nos situamos por tanto efectivamente en el campo del oral en sentido moderno) y *actio* que se refiere a la puesta en escena del texto incluyendo la dimensión de la pronunciación y también los gestos y la mímica. Los deslizamientos terminológicos, que por otra parte sería interesante analizar, no deben inducir a engaño: tras la recitación es la *memoria* fundamentalmente la que se oculta, mientras la elocución apunta esencialmente a la *actio*, con la pronunciación como punto central.

La funcionalidad de esos ejercicios está clara: se trata de enseñar a *hablar*, en el sentido estricto del término, a niños cuya lengua no es la de la escuela (*patois* y dialectos aún muy extendidos en el siglo pasado); y se trata de introducir a los alumnos en la lengua escrita, es decir en la lectura y la escritura. La prevalencia de la lengua escrita es absoluta. Con el paso de los años, en los países francófonos al menos, aparece tímidamente una funcionalidad más amplia: se pretende que los alumnos adquieran una cierta holgura en el uso del habla, así como la capacidad de expresión de sí mismos. Anotemos que en el caso presente, las dimensiones comunicativas de la lengua oral no están nunca tematizadas en modo alguno, siendo la palabra del alumno como tal el único objeto de trabajo.

En los años 60, sale a la luz un debate muy amplio sobre la dimensión comunicativa de la enseñanza de la lengua materna y obliga a una revisión

de los objetivos desde un punto de vista diferente: se trata, tal y como dicen hoy día los programas y objetivos, de enseñar al alumno a expresarse oralmente (y, claro está, también por escrito) en diferentes situaciones de la vida social. Pero ¿cuales son los procedimientos efectivamente propuestos?.

## Los procedimientos actuales

Una mirada rápida sobre los planes de estudios y programas, sobre los medios de enseñanza disponibles o el trabajo en las aulas deja en evidencia un cierto desconcierto. A pesar de que las finalidades asignadas a la enseñanza de la lengua materna se refieren a la expresión oral como componente fundamental, nada se dice sobre el modo concreto de alcanzarlas. Es posible pese a ello observar algunos procedimientos que por lo general continuan siendo marginales y tienen aún carácter experimental. Creemos que hay que distinguir tres tipos de procedimientos:

1. El primero, queda adecuadamente resumido con el título *El desarrollo del francés oral culto* (Ostiguy y Gagné, 1988) y se propone mejorar globalmente el lenguaje de los alumnos conduciéndolos hacia el habla culta. Este procedimiento, a menos que se apoye en una definición rigurosa de las situaciones de comunicación, puede llevar a una desviación normalizante y, sobre todo, tiene únicamente en cuenta la dimensión básicamente sintáctica y léxica de la expresión oral, excluyendo dimensiones más propiamente discursivas (por ejemplo: estrategias argumentativas; estructuración de textos; enlace de frases, etc.).

2. El segundo procedimiento aborda la expresión oral esencialmente como modalidad de expresión de sí mismo (Mouchon y Filliol, 1980; Brunner, Fabre y Kerloc'h, 1985; *Journal des instituteurs et institutrices* 1992). Se debe dar al niño la ocasión de "decir sus angustias y fantasmas" de "decirse". Al margen de que en general este enfoque no define objetivos pedagógicos y didácticos concretos y confía en la actividad en sí como formadora ("hablando es como se aprende a hablar" sería su lema), dos aspectos al menos me parecen problemáticos si estos enfoques son aplicados sin discernimiento: a) la dimensión comunicativa de la expresión oral (la reflexión sobre la finalidad, el destinatario, las interacciones entre interlocutores, más generalmente, la adaptación al contexto social) no se tiene suficientemente en cuenta dada la focalización sobre la expresión de uno mismo; b) incluye expresamente formas de expresión que pertenecen al ámbito estrictamente privado, introduciendo así una confusión sobre la función de la escuela.

3. Finalmente, el tercer procedimiento que vamos a desarrollar más detalladamente se basa en el postulado básico siguiente: enseñar la expresión oral significa desarrollar el dominio de situaciones de comunicación diversas, públicas (trabajo, escuela, administración, política) mediante la apropiación de los géneros correspondientes a esas situaciones (ver por ejemplo: Le Cunff, 1993; Biarnes y Mazière, 1993). Lo cual implica un rechazo explícito de las dos posturas anteriores; no se trabaja sobre la capa-

cidad de hablar en general (habla culta, el hablar bien), ni tampoco sobre la comunicación privada, que no excluye la expresión de sí mismo en situaciones bien definidas (teatro, narración colectiva, juego de lenguaje).

**¿Qué es un género? ¿Qué generos enseñar en expresión oral?**

¿Qué es un género? Empezaré ofreciendo algunos ejemplos experimentados en clase, y daré después algunas características más generales. He aquí pues una lista evidentemente no exhaustiva de actividades orales experimentadas en clases de diferente nivel:

- entrevista para una radio escolar

- informe tras observación en clase de física

- conferencia dada en clase

- debate regulado (mesa redonda) sobre el sábado libre para convencer a los alumnos de una clase que tenía dudas

- negociación en clase para decidir el destino de la carrera de la escuela

- descripción por teléfono de objetos en venta en el contexto de un programa de radio local

- explicación de una receta de cocina a un grupo de alumnos

- testimonio de un hecho observado

- contar un cuento en cassette que será escuchado por otra clase en un intercambio cultural

- etc. etc.

Cada uno de estos géneros corresponde a una situación comunicativa muy concreta que señala un campo lingüístico. De manera general, cabe definir un género destacando los siguientes aspectos (Bajtín, 1984):

a) se trata de una unidad expresiva compleja caracterizada por una cierta estructura, configuraciones particulares de medios lingüísticos y de temas o contenidos posibles;

b) esa unidad permite actuar en situaciones de comunicación muy definidas;

c) como unidad empírica de acción, se convierte en posible objeto de un metalenguaje que permite evaluarla, describirla, corregirla.

En otros términos, el género es una *herramienta*, no una herramienta física para actuar sobre el mundo físico, sino una herramienta semiótica para actuar sobre otras situaciones de comunicación. Como toda herramienta, modela la acción, la hace posible, la estabiliza, la materializa.

La idea básica del procedimiento de enseñanza apuntado anteriormente puede ahora resumirse del siguiente modo: para actuar lingüísticamente sobre una situación, hay que apropiarse de las herramientas necesarias, es decir de los géneros correspondientes a las situaciones. El trabajo esco-

lar consiste precisamente en eso: organizar la apropiación de las herramientas por parte de los alumnos para actuar más eficazmente en las situaciones que les son propuestas. ¿Qué géneros y situaciones comunicativas deben ser trabajados? En referencia a Jakubinski (1977), diré que el papel de la escuela consiste esencialmente en conducir a los alumnos desde el diálogo "natural" al diálogo "artificial", trata en cierto modo de monologizar el diálogo, o, por decirlo de otra manera, de llevarlos hacia formas de expresión oral que implican voluntad y conciencia, "reflexión, lucha entre los motivos para actuar, elección". Mientras que el diálogo es esencialmente reacción inmediata, automática, el monólogo —o las formas complejas y reguladas de diálogo— implican la escucha, el hecho de no interrumpir, de anticipar lo que está por decir, de calcular los efectos que se van a producir. En otras palabras, la enseñanza debe fijarse en el habla pública, en el habla controlada, en el habla regulada, la única sobre la que es posible y además necesario ejercitar una intervención consciente sobre el propio comportamiento lingüístico, la única cuya enseñanza por otra parte resulta posible, tan cierto es que enseñar significa esencialmente intervenir sobre procesos ya existentes para convertirlos en conscientes y voluntarios transformándolos así en funciones superiores.

Este enfoque, esa definición del objeto de trabajo de la enseñanza del lenguaje oral tiene como consecuencia una finalidad nueva: se trata de transformar profundamente el funcionamiento del lenguaje de los alumnos en un sentido que es, por otra parte, el mismo que el del escrito. Para ello se ofrecen numerosas herramientas y técnicas que cabe resumir brevemente como sigue: los discursos sobre la lengua; herramientas externas como cartas, reglas, etc.; la escucha y el análisis de discursos orales producidos (grabación en audio y vídeo) y el propio lenguaje escrito como herramienta de presentación (transcripción) y de planificación (p. ej. notas).

## ¿Cómo enseñar la expresión oral?

Teniendo en cuenta estos presupuestos, nos parece posible adaptar los principios desarrollados para la enseñanza de la expresión escrita, presentados en numerosas investigaciones (ver especialmente Dolz, 1994), a la de la expresión oral. Destacaré a este propósito los siguientes aspectos:

a) el objeto de trabajo es un género correspondiente a una situación de comunicación;

b) el trabajo tiene siempre lugar en el marco de un proyecto de la clase que circunscribe precisamente los parámetros de situación (ver los ejemplos presentados anteriormente);

c) el punto de partida lo constituye la observación en clase de las capacidades previas de los alumnos: grabación de producciones orales en situaciones reales o ficticias; escucha y análisis en clase o en grupo de las producciones de los alumnos; definición de los problemas y de las dificultades que han surgido; sensibilización a esos problemas a partir de esas informaciones (dimensión interactiva esencial);

d) los diferentes componentes que entran en la expresión escrita de un género dado son trabajados aisladamente mediante juegos, actividades diversas, ejercicios, desarrollando a la vez un metalenguaje sobre los objetos y trabajando el género como tal con sus distintos aspectos (estructura, unidades lingüísticas particulares, estrategias comunicativas, elementos de contenidos típicos, etc.). En el marco de este trabajo, hay gran cantidad de observaciones de textos orales reales (completos o extractos);

e) las diferentes capacidades ejercitadas son reinvertidas en una actividad más compleja, que es el género practicado en contexto real, nuevamente con observación y análisis de los comportamientos y balance de los progresos realizados.

Daremos un ejemplo que permite concretar el procedimiento esbozado el cual se encuentra en la actualidad en fase de experimentación en diversas clases de primaria (4º) y secundaria (8ª) de la Suiza de habla francesa. Se trata en este caso, *del debate regulado*.

El proyecto general puede describirse del siguiente modo: En el marco del debate sobre el tema de las clases mixtas y las medidas eventuales que habría que tomar para evitar desfavorecer a las chicas, la clase produce una cinta de vídeo que será visionada y comentada por otros grupos.

*Fase de sensibilización*: debate introductorio sobre los grupos mixtos o no mixtos en clase de gimnasia siguiendo los siguientes pasos:

- Los alumnos leen un texto que plantea la problemática mediante posturas diferentes.

- Escuchan dos posturas a favor y en contra de los grupos mixtos en la clase de gimnasia. Después, discuten en grupos formados en coherencia con las posturas adoptadas, en vistas a un debate público frente a toda la clase en el que se desarrollarán los argumentos.

- Se organiza un primer debate con un representante de cada grupo. El debate es grabado. Un *meta*-debate sucede al primer debate con la consigna de discutir las cualidades y defectos del primer debate. Las observaciones efectuadas llevan a los alumnos a solicitar una nueva preparación para un segundo debate.

- Se celebra un segundo debate controvertido, más organizado, tomando en cuenta las observaciones realizadas durante el meta-debate. Segundo meta-debate. Definición de los problemas y de las dificultades (especialmente: tener en cuenta las contribuciones de los demás; definición de una estrategia argumentativa utilizando la fuerza de los argumentos).

La fase de sensibilización ha puesto en evidencia un número determinado de problemas que serán abordados más sistemáticamente en cuatro módulos.

*Módulo 1. Desde la postura excluyente a la jerarquía de los argumentos.* Como queda demostrado y sobradamente debatido en la antigua retórica, la

potencia de los argumentos sufre fuertes variaciones en función de distintas variables: un argumento resulta más potente si es más difícil de rebatir, si afecta a todos o está particularmente adaptado al público al que va dirigido, si es original o emocionante, si está bien formulado. La construcción de una argumentación deberá tener en cuenta esas dimensiones, en función del contexto y especialmente de los oyentes. El primer módulo sobre la argumentación tiene como finalidad precisamente sensibilizar a los alumnos en esos aspectos de la argumentación mediante un proceso en tres tiempos:

a) En discusiones en grupo y con toda la clase, los alumnos deben jerarquizar seis argumentos en relación con tres problemas planteados en un contexto concreto, en este caso fueron los transportes en común, la bicicleta en la ciudad y los inconvenientes del coche. Unos criterios deben ser definidos colectivamente para permitir una cierta evaluación, siempre relativa y subjetiva, de la potencia de un argumento.

b) Se organiza un juego-concurso en el que los grupos deben encontrar el argumento más "potente", aquél que no puede ser rebatido, que sorprende, que adula, que parece estar particularmente fundado, etc. Se proponen tres temas. Tras unos minutos de reflexión, cada grupo debe presentar una opinión sobre el tema propuesto y apoyarlo con un argumento desarrollado con la mayor fuerza posible, teniendo en cuenta, naturalmente, el contexto propuesto. Un jurado —un grupo de alumnos que no participa en el juego— elige el que le parece el mejor argumento explicitando los criterios de su decisión que fueron debatidos y elaborados durante la fase anterior del módulo.

c) Tres argumentos de fuerza desigual son ofrecidos en un contexto concreto (como en la fase a) del módulo). La tarea de los alumnos consiste en construir un pequeño discurso que ordene los argumentos según su fuerza (desde el más débil hasta el más fuerte; desde el más fuerte hasta el más emocionante u original, etc.). En grupos, los alumnos construyen una primera formulación de un conjunto de argumentos y los presentan a la clase, la cual debate las propuestas previamente grabadas (y que por tanto se pueden escuchar tantas veces como sea necesario), analiza los procedimientos de ordenamiento de los argumentos y los medios expresivos para hacerlo y, con ayuda del profesor, busca otros medios de organización. El ejercicio se repite con otros argumentos y otros temas.

*Módulo 2. Profundizar-sostener*. La construcción monológica de una argumentación —es decir el hecho de enunciar una postura argumentada que encierra varios argumentos de diferentes niveles construidos como un único conjunto— puede analizarse como la interiorización de la construcción de una argumentación entre varios participantes donde cada uno, con su contribución, profundiza, desarrolla, ejemplifica —o eventualmente contradice— la tesis discutida. El segundo módulo intenta desarrollar sistemáticamente esa capacidad, que los alumnos tomen conciencia de ella, y al mismo tiempo demostrar que el desarrollo de un argumento puede hacerse por argumentos de diferente tipo. Los pasos son los siguientes:

a) Los alumnos oyen el extracto de un debate en el que un interlocutor recoge y profundiza un argumento presentado por otro.

b) Oyen posteriormente la postura adoptada por una persona que presenta varios argumentos a favor de una opinión y reciben la consigna de elaborar en grupo dos intervenciones que recogen argumentos oídos y los desarrollan. Para hacer ese trabajo deben tener a su disposición:

- Un número determinado de expresiones que sirven para volver sobre un argumento anterior ("yo quisiera volver sobre el argumento relativo a", "X dijo que... Me gustaría añadir algo a propósito de esto");

- Una tipología de argumentos con una serie de expresiones en cada caso que sirvan para introducirlos (narración: "no más tarde que ayer...", ejemplo: "por no poner más que un ejemplo", comparación: "ocurre como si...", argumento de autoridad: "las estadísticas publicadas en la revista X demuestran que...", consecuencia de una opción: "supongamos que... la consecuencia sería que...".

Las expresiones no tienen evidentemente otra finalidad que la de servir de ejemplos en los que los alumnos pueden inspirarse.

c) Dos alumnos elegidos al azar en cada grupo presentan las intervenciones elaboradas y grabadas. Los alumnos que han sido grabados escuchan su realización y la comentan, después se discute con toda la clase.

*Módulo 3. Rebatir*. Se trata de profundizar en la dimensión polifónica de la argumentación dando cabida a la palabra del otro, en este caso el adversario, en su propio discurso. La refutación, y más exactamente en este caso la toma en consideración de los argumentos que sostienen una opinión diferente con el fin de oponerse a ellos, de "desconstruirlos", de "deshacerlos" dan a la argumentación monológica —en el sentido atribuido anteriormente— una dimensión dialógica. El trabajo en este sentido se desarrolla de la siguiente manera:

a) Presentación de la noción de "refutación" a través del análisis de diversos argumentos rebatidos en un discurso argumentativo. A partir de ese análisis, los alumnos establecen el inventario de las posibles expresiones para introducir la refutación. El profesor explica posteriormente el funcionamiento en dos tiempos de la refutación: en primer lugar la toma en consideración o reformulación de la opinión del otro, y después la afirmación de la propia postura,

b) El profesor propone constituir una cadena de refutación observando la regla siguiente: cada alumno cuando le toque recoge el argumento enunciado anteriormente (reformulación) y se opone a él utilizando una de las expresiones inventariadas previamente.

c) Los alumnos escuchan una postura relativamente clara (por ejemplo un discurso radical en favor del coche frente a una asamblea) donde sólo un punto de vista es presentado y defendido. El profesor avisa a los alumnos que tendrán que escuchar atentamente para luego preparar una refutación oral individual al inicio de la siguiente sesión. Esa intervención será

grabada individualmente y luego evaluada. Los alumnos toman notas con vistas a su contraargumentación posterior. El profesor pide a tres alumnos voluntarios que presenten su refutación al conjunto de la clase. Esas refutaciones son comentadas: ¿qué es lo que está bien?, ¿qué es lo que no? ¿por qué? Después, los alumnos vuelven a oír el documento original y elaboran su refutación a modo de notas. La grabación individual se hace en un lugar separado que pueda simbolizar un lugar tipo radio donde se graba una postura de reacción al discurso de origen. En el transcurso de la grabación individual, los alumnos tendrán a mano un informe relativo al tema de las clases mixtas que es el objeto del debate.

*Módulo 4. Observar y definir las reglas*. Este módulo no apunta a introducir nuevos conceptos y capacidades argumentativas sino, mediante una observación detallada del funcionamiento *in vivo* de una argumentación, a sintetizar las adquisiciones de los módulos anteriores. Los pasos son los siguientes:

a) Los alumnos escuchan colectivamente un extracto del debate (el principio, una parte significativa, el final).

b) Con la ayuda de una tabla de observación, analizan en grupo el funcionamiento del debate (cada grupo tiene a su disposición una cinta y una grabadora). Hay que destacar especialmente así mismo el papel del moderador (dar la palabra, relanzar el debate, equilibrar la toma de palabra, resumir).

c) El resultado de este trabajo se discute colectivamente en clase.

*El debate final*: De nuevo se organizan dos debates con una puesta en escena muy clara, exigida por las finalidades del proyecto, a saber conseguir un material grabado utilizable por otros grupos. Hay que cuidar especialmente los siguientes detalles:

- organización del debate en forma de mesa redonda

- definición de los papeles respectivos de los participantes (el moderador, las distintas posturas frente a las clases mixtas: el defensor, el que duda, el que se opone)

- grabación con cámara de vídeo

El primer debate se discute y se evalúa antes de proceder a una segunda grabación que se somete nuevamente a la crítica de la clase en función de criterios definidos durante la secuencia.

La secuencia tal y como acabamos de describirla encierra de alguna manera su propio dispositivo de evaluación en la medida en que existen posibilidades de comparar los debates antes y después de la secuencia. Al ser la tarea propuesta de aplicación en unas clases de Suiza de lengua francesa, se habrá elaborado previamente un material que permita ofrecer elementos de respuesta a las preguntas de: ¿Puede ser el lenguaje oral -y especialmente la argumentación- objeto de enseñanza en la escuela? ¿Son los procedimientos utilizados eficaces? ¿Deberían desarrollarse otros?

## Conclusión

Es obvio que antes de responder definitivamente a las preguntas que acabo de formular, deben iniciarse otras investigaciones sobre la encuesta y la entrevista, la conferencia, el informe de experiencia, la explicación. Entonces se podrá disponer de elementos empíricos que permitan responder a la pregunta crucial: ¿es posible la enseñanza del lenguaje oral en la escuela superando así el desfase estéril característico de la situación actual entre, por una lado, los ambiciosos objetivos generales y, por otro, la ausencia de prácticas concretas?

# *Referencias*


Bajtín, M. (1984). Les genres de discours. En M. Bakthine, *L´esthétique de la création verbale* (pp. 309-338). París: Gallimard.

Brunner, C., Fabre, S. y Kerloc'h, J. (1985). *Et l'oral alors?* París: Nathan.

Biarnes, J. y Mazière, F. (1993). Travailler l'oral? La gageure de Radio-Cartable. *Le Français aujourd'hui, 101,* 77-90.

Dolz, J. (1994). La interacción de las actividades orales y escritas en la enseñanza de la argumentación. *Comunicación, Lenguaje y Educación, 23,* 17-27.

Jakubinski, L. P. (1977). Sul discorso dialogico. En E. Ferrario (Ed.), *Teorie della letteratura in Russia 1900-1934* (pp. 333-351). Roma: Riuniti.

Le Cunff, C. (1993). Travailler l'oral à l'ecole primaire. *Le Français aujourd'hui, 101,* 64-69.

Mouchon, J. y Filliol, F. (1980). *Pour enseigner l'oral.* París: CEDIC.

Ostiguy, L. y Gagné, G. (1988). *Le développement du français oral soutenu par l'analyse du langage.* Montreal: Université de Montréal, PPMF Primaire.

Vanoye, F., Mouchon, J. y Sarrazac, J. P. (1981). *Pratiques de l'oral.* París: Armand Colin.

Capítulo 6

# ¿Saber o comportarse? El desarrollo y la construcción de la directividad[1]

Pablo del Río y Amelia Álvarez[2]

Los más grandes pensadores educativos han mantenido un denso diálogo histórico para construir los hombres del mañana a partir de tres grandes ideas: la identidad cultural, la personalidad moral, y el saber. En este debate, y desde las posiciones más racionalistas y occidentales, se ha impuesto la ley del saber (o del conocimiento) sin concesiones, dejando en un plano muy secundario la identidad cultural y el desarrollo afectivo moral. Afortunadamente, este predominio parece estar siendo contestado simultáneamente desde el nivel de los hechos y desde el de la ciencia.

Los hechos afirman la importancia de los dos grandes aspectos olvidados con toda una eclosión de problemas y reivindicaciones. La ciencia, ha comenzado en los últimos años a reabrir vías de trabajo que habían quedado orilladas.

Efectivamente, los problemas de la identidad cultural y del desarrollo de la personalidad afectivo-moral han sido el *leitmotiv* de muchos de los grandes pensadores educativos del mundo (VV. AA., 1993-1996). Hoy comienzan a ser también el foco central desde el seno de buena parte de las ciencias de las que se ha alimentado la ideología pedagógica: la investigación reciente en historia, antropología o psicología cultural parecen ir más allá de la tradicional preocupación por los sistemas culturales de conocimiento y significado, para incluir problemas de la dirección de la acción, los sentimientos, la formación del autocontrol y de los propósitos. Las disciplinas se preocupan de manera cada vez más absorbente por los mecanismos mediante los que las culturas forman la personalidad y dirigen la conducta de las personas que se construyen dentro de ellas y desde ellas (Johnson, 1988; Eliade y Couliano, 1990; Shweder, Mahapatra y Miller, 1990; Rozin y Nemeroff, 1990). Esto no sólo ocurre respecto a las diversas culturas tradicionales a lo ancho del planeta, sino con las culturas históricas a lo largo de la evolución más reciente. El modo en que se controla, comporta o siente el niño actual, o el de hace sesenta o cuarenta años (los actuales niños de la cultura «postmoderna», los abuelos de la cultura «premoderna» y los padres de la cultura «moderna»).

Desde diversas disciplinas y desde diversas aproximaciones teóricas, se está pasando de una óptica universal y estática, esencialista, a-cultural y a-histórica de la moral y la personalidad directiva, a un enfoque decididamente histórico y cultural. Este reenfoque nos aconseja revisar y reflexionar sobre el acercamiento a este mismo problema de la perspectiva que, de manera general, es hoy conocida justamente como «histórico-cultural».

Y aquí nos encontramos con que el olvido o racionalización del problema del desarrollo y educación de la personalidad moral no se ha dado sólo en las escuelas más oficialmente cognitivas, sino que la propia obra de Vygotski ha sido leída con ese filtro y su asimilación occidental actual la tiende a despojar de todo su tratamiento de los grandes problemas de la directividad.

## La alternativa vygotskiana al reduccionismo a-cultural en psicología y educación

Mientras que las ideas de Lev S. Vygotski vienen teniendo en los últimos tiempos una cierta influencia en la psicología a la hora de investigar y comprender los mecanismos de formación de los sistemas culturales de significado, se ha recurrido mucho menos a la obra del psicólogo ruso para entender la conciencia directiva. Sin embargo, desde nuestro punto de vista, la principal promesa de la obra de Vygotski, el activo más valioso aún no realizado, consistiría en su capacidad para ofrecer un lugar de encuentro (de reencuentro) a las ciencias humanas en que los aspectos cognitivos y directivos estén articulados en el mismo sistema explicativo. Para sugerir un sistema conceptual abierto desde el que superar muchas de las actuales limitaciones.

Porque cada una de las ciencias humanas es inevitablemente responsable del descubrimiento de conceptos y de su uso inflacionario y generador de diversos reduccionismos de lo humano (reduccionismo a lo «psicológico», a lo «social», a lo «cultural», etc). El reparto en áreas disciplinares ha venido a sancionar las riquezas o propiedades acotadas y a la vez y con ello, a sancionar la legitimidad de estos reduccionismos y su correlato en las pobrezas y límites o limitaciones de cada una de las diversas ciencias humanas. Estos reduccionismos son más o menos llevaderos o perjudiciales en el terreno del quehacer teórico de las ciencias y disciplinas, pero se hacen enormemente incómodos y con frecuencia perjudiciales cuando guían u obstaculizan la acción práctica sobre sujetos humanos, como ocurre cuando uno trabaja activamente en la educación o la cultura, sobre niños y personas reales.

Muy esquemáticamente, vamos a enunciar cuatro de las principales reducciones que han sido y son demasiado frecuentes en psicología y de las que, afortunadamente, se habla cada vez más (con mayor detalle pueden verse en del Río, 1994a):

1) *Reducción a lo racional*. La mente del psicólogo, creyendo seguir en ésto a la mente del sujeto, ha abandonado por el camino todo lo que

supuestamente es animista o irracional, ha desechado la emoción y la acción voluntaria (o las ha sometido al cálculo cognitivo).

2) *Reducción a lo individual*. El sujeto y la mente psicológica es autocontenida y autoexplicada. Pese a aceptarse hoy el procesamiento social y situacionalmente distribuido, la campana de cristal del sujeto aislado permanece inmutable.

3) *Reducción a lo interno*. Lo mental y lo psicológico son sólo predicables de los procesos internos. A lo externo no se le reconoce carácter psicológico, sino físico: es el contexto. El modelo de niño o de hombre es un ente mental puro desarraigado de su entorno y su cultura.

4) *Reducción a lo innato*. Tanto las funciones psicológicas naturales básicas como las superiores se explican desde la herencia biológica (o dejan de explicarse). Se supone que la construcción psicológica y el desarrollo son bio-lógicamente causados desde dentro. El constructivismo es lógico, pero no cultural.

Es fácil ver, desde la práctica tanto como desde la teoría, que estos supuestos filosófico-ideológicos determinan los planteamientos y políticas educativas actuales. Racionalismo, individualismo, mentalismo e innatismo siguen inspirando la mayor parte de los diseños curriculares en occidente y las prácticas educativas cotidianas, pese a un creciente sentimiento de incomodidad y oposición de cada vez más educadores y especialistas y a un corpus ya respetable de investigaciones de inspiración más social y cultural, desde diversas escuelas de pensamiento (del Río y Álvarez, 1994a).

Estas reducciones, —en cuanto al *objeto* de investigación, las *unidades* de análisis y los *principios* explicativos— constituyen el demonio particular que combatía la psicología de Vygotski, preocupado por tender un puente entre las ciencias de la naturaleza y las ciencias sociales, por evitar el dualismo que acechaba en un cómodo reparto epistémico y académico entre lo material y lo cultural. Y si su psicología puede ser hoy significativa, es, entre otras razones, porque propone unidades de análisis y principios explicativos comunes a los psicólogos y a los antropólogos, sociólogos, o lingüistas y semiólogos, por ejemplo. Y desde luego a los educadores. Porque el objetivo que perseguía era una unidad de análisis a la vez individual y social, interna y externa, que de a la vez cuenta del significado (la veta de «racionalidad») y del sentido, de lo biológico y de lo «espiritual»-cultural.

Aunque Vygotski es fundamentalmente conocido por su trabajo sobre la mediación semiótica en cuanto afecta a la construcción psicológica de las funciones más cognitivas, nuestra intención es recordar aquí las exploraciones que hizo en su psicología del problema de la conducta voluntaria y la vida emocional, resaltando, ante estas cuatro reducciones, no sus propuestas de sabor más cognitivo y fácilmente integrables por la psicología actual, sino las de sabor más social, afectivo y moral, que en general estarían hoy más cerca del talante de la antropología y la psicología cultural.

— Frente a la reducción racionalista y su énfasis exclusivo en la transmisión del significado, Vygotski enfatizaba la importancia de la construcción cultural de la *emoción, el sentido y la directividad*

— Frente a la reducción individualista, planteó la *génesis social de las funciones superiores y de la conciencia* (*«todo lo que es individual antes ha sido social»*)

— Frente a la reducción internista o mentalista, planteó la *relación sistémica y neural con el entorno cultural*, la red de lo que denominó «conexiones extracorticales» (*«todo lo que es interno antes ha sido externo»*).

— Finalmente, frente a la reducción innatista, sostuvo la *construcción social-histórica-cultural de las funciones superiores* y la formación correlativa de nuevas estructuras neurales internas («neoformaciones»).

Si reflexionamos un poco sobre esta inversión de perspectiva, entenderemos por qué Vygotski decía que no se trataba de aplicar la psicología a la educación, los principios explicativos psicológicos a la pedagogía, sino, por el contrario, la educación a la psicología, los procesos de construcción de una persona en el medio de las culturas informales (la vida social) y formales (la escuela) a los procesos de construcción y desarrollo psicológicos.

Tendríamos así en escena un conjunto de comunidades de actividad y de conciencia que constituyen y *se* constituyen en sistemas culturales, que crean y son creadas por distintas «hechuras culturales de conciencia» en las que cabe distinguir claramente, no sólo una arquitectura cognitiva de las funciones superiores, sino una arquitectura directiva, visible en los sistemas de actividad (como la regulación ritual de las acciones de los niños en el colegio o de su deambular en la ciudad por las señales de tráfico), pero rastreable también en los sistemas de conciencia (como la regulación de nuestro mundo simbólico por las narrativas, historias y modelos con que nos nutre la televisión, los cuentos maternos o las homilías del domingo). Comprender histórica y ontogenéticamente la génesis, la mecánica y el cambio de estas arquitecturas histórico-culturales, que tienden sus redes de mediación en la cultura externa (sistema extra-cortical) y en la mente (sistema cortical) sería el objetivo de lo que Vygotski denominaba «una historia natural del signo» y «una historia cultural del niño».

Tradicionalmente, tanto los estudios sobre la influencia de los modernos medios de masas, como los más generales sobre la cultura, distinguen dos grandes vertientes de efectos de ésta: sobre el conocimiento o los aspectos cognitivos por un lado y sobre la organización de la conducta o los aspectos sociomorales por otro. En la perspectiva vygotskiana, podemos conceptualizar estas influencias, en la medida en que lleguen a ser estructurales y afectar al desarrollo, como funciones psicológicas superiores. Y, así como las funciones naturales vienen garantizadas por la herencia biológica, las superiores o culturales se desarrollan sobre las arquitecturas socioculturales históricas que ofrece el medio humano al niño.

La psicología de la última mitad de siglo se ha ocupado mucho más de las *funciones cognitivas* o de los efectos sobre el conocimiento (percepción, memoria, pensamiento...) que de las *funciones directivas* y los efectos sobre la sociabilidad, la moralidad y la regulación de la conducta (identidad, autocontrol o control de la actividad, creencias, valores, actitudes, regulación emocional...). Y sin embargo en la obra de Lev S. Vygotski ambas tienen idéntica importancia y responden a los mismos mecanismos de mediación cultural.

Intentaremos exponer una línea de pensamiento que, partiendo de las ideas fundamentales del psicólogo ruso y otros pensadores histórico-culturales sobre la regulación socio-cultural de la conducta, trata de analizar las fórmulas sociales históricas y propias de cada cultura para organizar y dirigir externa e internamente la actividad, construyendo culturalmente «arquitecturas flexibles» de la conciencia.

El objetivo es comprender que la directividad, la conducta moral, la construcción socioafectiva, no son resultados «naturales» garantizados por el desarrollo biológico, sino construcciones culturales y educativas que pueden verse afectadas por políticas educativas y culturales erróneas. Muchas de las críticas dirigidas al racionalismo y de muchos de los déficits psicológicos y morales que empiezan a atribuirse al «hombre postmoderno» podrían ser así una demostración práctica de que el mecanismo supuestamente universal, innato y automático de «hacer buenas personas», sería más bien un proceso y una herencia cultural que podrían estar atravesando una seria crisis de cambio.

En los apartados que siguen revisaremos de manera breve las cuatro reorientaciones vygotskianas que hemos mencionado, proponiendo al hacerlo algunos conceptos de trabajo para comprender la *directividad* desde una perspectiva histórica y cultural. Finalmente, dedicaremos el último apartado a comentar las implicaciones que esta reorientación tiene sobre la práctica educativa del desarrollo socio-afectivo y moral, en un contexto cultural a caballo entre las arquitecturas culturales pre-modernas, modernas y postmodernas de la directividad.

## La directividad cultural: el desarrollo y construcción histórica de la emoción, el sentido y la actuación

> «Es excepcional el hecho de que el hombre posea una notable libertad para realizar intencionadamente cualquier acto, incluso insensato. Esta libertad característica del hombre, en mucho menor grado del niño y, probablemente, del hombre primitivo, distingue al hombre de sus parientes animales más próximos, mucho más que la inteligencia superior»,.... «el libre albedrío es propio del adulto culturizado, y menos, del niño y del hombre primitivo y nos distingue del antropoide más que la propia inteligencia.» (Vygotski, 1983, p. 174)

Ni en el día a día, ni en la perspectiva de lo que uno decide hacer con sus vidas, o incluso con el porvenir de la humanidad o el planeta que podrían considerar como propio, es siempre posible o fácil para todos los sujetos saber, decidir y hacer lo que de hecho «quieren» hacer. Existen

proverbios y refranes que desde la sabiduría popular subrayan estos problemas de la decisión y la conducta voluntaria: no siempre se sabe lo que se quiere; del dicho al hecho va un gran trecho; el camino del infierno está empedrado de buenas intenciones, etc. En general expresan el problema del «libre albedrío», el problema de ser «realmente» libre. Es decir, el problema de pasar, de estar dominado por el medio desde fuera, esclavizados a los estímulos externos, como los animales —una conducta ciertamente espontánea pero no «libre»—, a poder imponerse a estos estímulos del aquí y ahora para optar por otras posibilidades dictadas por el allí y el antes o el después.

En una educación obsesionada por los déficits cognitivos, se han dejado de lado quizá con ligereza, los déficits directivos. Del niño con déficit atencional (un problema que crece constantemente al paso de la extensión de la adicción a la televisión, como ha demostrado la investigación reciente); del niño que toma sus decisiones de modo excesivamente situado y concreto; del niño que toma decisiones muy lógicas y abstractas, pero que considera a los otros objeto de ellas como cosas y no como personas (desafectivización de las relaciones sociales)...

Un grupo de construcciones psicológicas o funciones superiores son responsables de estas capacidades directivas (ver figura 6.1).

Pero este conjunto de operaciones o funciones psicológicas son producto de mecanismos culturales históricamente desarrollados y no tenemos ninguna garantía, ni genética ni histórica, de que se vayan a mantener y a garantizar con ello un desarrollo adecuado de cada niño y cada nueva generación. Cada cultura ha manufacturado cajas de herramientas directivas más o menos propias o específicas. En otro lugar (del Río y Alvarez, 1995)

FIGURA 6.1
*Funciones psicológicas*

FUNCIONES DIRECTIVAS
Emoción/Activación
Exploración/Orientación
Decisión/Intención
Conducta voluntaria (auto-regulación de la acción)
Planificación
Revisión, comprobación (auto-examen cognitivo+moral-emocional)

FUNCIONES COGNITIVAS
Atención/Percepción
Pensamiento y memoria
- Estructuras representacionales (conceptos, modelos, esquemas...)
- Argumentación
- Resolución de problemas
- Creatividad e Imaginación

hemos hecho un breve esquema de la construcción histórica de los grandes y más comunes mecanismos culturales de la directividad. Desde la magia y el animismo a la religión y el racionalismo, los mecanismos de comunicación-representación que la humanidad ha generado son variados y poderosos: acción objetal, rituales, diálogo, narrativa, racionalismo (acción y representación lógico-mecánica)...Quisiéramos resaltar aquí en todo caso, como la primera de nuestras cuatro reorientaciones vygotskianas, que la directividad se construye desde la *emoción* y la *acción voluntaria:* dos aspectos un tanto menospreciados por la psicología del último medio siglo.

*La emoción y el sentido*

> «No sólo las ideas, también las emociones son artefactos culturales» (Geertz, 1973, p. 81)

A nuestro parecer, dos grandes psicólogos, Wallon (1934, 1936) y Vygotski (1983, 1984) han dejado una herencia teórica invalorable para comprender e investigar el funcionamiento de la emoción. Desde perspectivas muy distintas pero convergentes y complementarias, la tesis fundamental de ambos es que la emoción humana no es innatamente automática, sino que *se desarrolla y se educa,* siendo además la base fundamental sobre la que se construye la identidad y la vida psíquica. Esta tesis está afianzándose día a día frente a las teorías clásicas de James-Lange, Cannon o Lapicque, al igual que las formulaciones más estructurales sobre sus mecanismos (Páez y Adrián, 1993; Semin y Papadopoulo, 1990).

Al resaltar la íntima relación y el desarrollo psico-social de las dos grandes funciones fisiológicas que dan base a la emoción (la función cinética que permite la acción y la función tónica que permite la expresión), Wallon demostraría la base biológica postural de las «posturas y acciones mentales». Vygotski, y especialmente sus discípulos, van a desarrollar la conexión entre la emoción y la acción y el desarrollo sociocultural de la emoción y la directividad (Zaporozhets y Lisina, 1974). Las llamadas «emociones superiores» o no animales, los sentimientos humanos son para Wallon y Vygotski construcciones esencialmente sociales y culturales. La crítica que Vygotski hace de la antigenética e innatista solución cartesiana que sigue inspirando las teorías clásicas de la emoción es a este respecto esclarecedora y, desgraciadamente aún inédita en la mayor parte de Occidente (Vygotski, 1933/1984).

Lo emocional no constituye sin embargo un mundo dual respecto a lo cognitivo, sino que ambos están íntima y funcionalmente articulados. Vygoski llegó a esta idea al observar que los momentos de máxima reestructuración funcional cognitiva, las crisis de desarrollo intelectual, coincidían con momentos de alta intensidad emocional. Algo que ha confirmado la investigación actual (Isen, 1990).

Pero articulación entre lo emocional y lo cognitivo no quiere decir subsumir lo primero en lo último. En buena parte de la psicología actual, el

énfasis en lo cognitivo y el paradigma informacional ha llevado a un cierto olvido de las funciones directivas enviándolas a la periferia de la ciencia o, —lo que es más habitual— a incorporarlas a las cognitivas como funciones subsidiarias de éstas en cuanto tendrían la misma naturaleza informacional, especialmente las de planificación y comprobación (ver a este respecto el cuadro de las funciones cognitivas y directivas de la mente humana más citadas en psicología de la figura 6.1). Este olvido intencionado viene acompañando a la psicología ya tres cuartos de siglo y quizá va ya siendo hora de repararlo con un programa de construcción humana más ambicioso. Porque sus implicaciones en la vida social, como hemos dicho, pueden ser muy importantes. Una limitación educativa y cultural al pensamiento puede estar llevándonos inadvertidamente a construir personas sin emociones «superiores» auténticamente humanas. Algo sobre lo que el filósofo español Miguel de Unamuno llamaba la atención, recordando en una simple frase la meta de esta construcción cultural humana: «pensar alto, sentir hondo».

Educativa y culturalmente, partir de un modelo biológico no cultural de la emoción o partir del de la educación cultural de los sentimientos, no es ni mucho menos trivial y puede tener graves consecuencias. Si pensamos que la emoción es innata y biológica, no hay necesidad de asegurarla cultural ni educativamente. Esta inhibición no tendrá consecuencias si la tesis innatista es cierta, pero puede ser grave si no lo es. En muchos países de nuestro mundo postmoderno parece justamente producirse este efecto deletéreo sobre el desarrollo de la emoción provocado por la inhibición cultural y educativa o la competencia cultural de modelos no constructivos. Así, las emociones culturalmente vehiculadas hoy son en gran medida de carácter sensorial y «natural» (es decir, que se apoyan en el modelo innato y en la dictadura del entorno perceptivo sobre el sujeto, como en el mundo animal, en lugar de apoyarse en mediadores culturales que le permitan imponerse sobre esa dictadura; sirvan de ejemplo la televisión y el cine sensorialista de sexo y violencia). Se debilita al tiempo la construcción social de la emoción compartida y solidaria (la vieja «educación sentimental») en la que necesariamente se debería apoyar la directividad moral si resultan ser ciertas las teorías de Wallon o Vygotski.

### *La construcción ontogenética de los operadores culturales para controlar la conducta voluntaria*

> «Supóngase por ejemplo que deseamos investigar la adquisición de los movimientos de salto. En el niño muy pequeño, el salto se da solo cuando el contexto inmediato (e incluimos en éste los deseos del propio niño) lo requiere. El salto 'ocurre, simplemente'. Nosotros no podemos evocarlo. Después, gradualmente, el niño comienza a utilizar estímulos auxiliares para dominar sus propios movimientos. Al principio estos estímulos auxiliares son de carácter externo: por ejemplo se coloca un tablero delante del niño para guiar el salto, o un adulto da la orden verbal '¡salta!'. Más tarde el niño puede alcanzar el mismo nivel de eficacia dándose la orden a sí mismo y diciendo la palabra '¡salta!' en un susurro. Por último, el niño puede simplemente pensar '¡salta!', y los movimientos se despliegan de manera voluntaria» (Luria, 1979, pp. 49-50).

Otra línea de aproximación complementaria es la que desarrollan el propio Vygotski, o más tarde Luria, Zaporozhets, Ivanov-Smolensky o Jomskaya, estudiando la construcción social y cultural, mediada por signos o palabras, de la *acción voluntaria*. Luria y Zaporozhets acabarán demostrando la larga, trabajosa y enorme serie de conquistas que realiza el niño hasta los siete años para ir controlando poco a poco sus actos guiados por mediadores culturales (sobre todo, pero no sólo, la palabra). Las órdenes y señales, primero de otros y luego propias y dirigidas a sí mismo, permiten que el niño pase, de estar dominado por los estímulos del medio, a usar esos propios estímulos en su medio externo —ahora artificiales y culturales y dirigidos a sí mismo—, para condicionarse o guiarse a sí mismo desde fuera.

Muchos de estos estímulos mediadores serán interiorizados (como las jaculatorias, las auto-órdenes, las frases auto-tranquilizantes, etc); otras no lo serán tan fácilmente (el despertador que la mayoría de los humanos seguimos necesitando por las mañanas). La educación física y la preparación olímpica están llenos de programas de mediadores culturales diseñados para reconstruir una vía cultural de controlar a nuestro cuerpo desde fuera, desde la cultura, mediante objetos, signos y artefactos que guían nuestra acción desde fuera y que luego interiorizamos mediante su traslado a mediadores de carácter progresivamente más orgánico. La educación tradicional ha entendido intuitivamente el enorme papel de los rituales y las liturgias en la construcción de la conducta voluntaria. Es el debate sobre la disciplina, que ha acuñado juicios como el de quien quiera mandar debe aprender primero a obedecer.

Si contemplamos el modelo experimental de desarrollo neuro-cultural de la conducta voluntaria de Luria —por hoy el que mejor demuestra la naturaleza y construcción de dicha conducta— nos damos cuenta de que es una demostración experimental de esta tesis y de la tesis vygotskiana de las funciones culturales como sustituciones o reconstrucciones «desde fuera», (mediante el rodeo de volverse al organismo desde la cultura) de las funciones biológicas naturales. Estas últimas son inconscientes, involuntarias. Nuestro organismo es espontáneo pero no libre, reacciona a los estímulos del medio. Vygotski dice que la cultura ha permitido al hombre «condicionarse a sí mismo desde fuera» (mediante el despertador, la bandera, el semáforo, el crucifijo, la agenda, la meditación) y, al hacerlo, dejar paradójicamente de estar condicionado. Un condicionamiento asumido permite superar el condicionamiento. La libertad es el producto de aprender a darse órdenes a sí mismo, de aprender a obedecerse.

## La génesis social de las funciones superiores de la conciencia: la conciencia simbiótica y la zona de desarrollo próximo

> «¿Dónde está la ilusión: cuando me siento solo o cuando creo que estamos juntos?»… «Mi verdad no es la soledad, es mi encuentro contigo.» (Zazzo, 1975, pp. 55 y 62 de la trad. cast.)

La segunda de las reorientaciones histórico-culturales supone considerar al niño como integrante de una serie de identidades sociales y su actividad de aprendizaje como una participación activa en las actividades compartidas y externas de esas identidades. Para la concepción individualista del sujeto, el desarrollo y el aprendizaje se producen como si aprendiéramos todos cada uno en una urna virtual del *cuasi*-laboratorio de la vida, en el que ésta nos somete a estímulos y tareas programadas (el diseño curricular en la urna de cristal del aula y el diseño experimental en la urna del laboratorio parecen ambos dirigirse a un sujeto así).

Pero sólo la apropiación y eventual interiorización de identidades y actividades permitirá que el niño individualice muchos aprendizajes —nunca todos—. En nuestra vida adulta, todos seguimos pidiendo a los instrumentos culturales y a socios diversos que nos resuelvan parte de nuestras lagunas funcionales (programar el video, hacer la salsa para la barbacoa, recordarnos una referencia o un concepto...) y no por eso pensamos que no «dominamos» la función o nuestra conducta, la clase que tenemos que dar para la que solicitamos ayuda o las relaciones con un alumno para las que solicitamos consejo.

Vamos a fundamentar nuestra reorientación «social» en dos puntos. Aunque el tema no es ni mucho menos simple y la génesis social de la personalidad humana ha sido propuesta por muchos pensadores de diversas ciencias —recientemente Valsiner ha hecho una revisión histórica para ajustar cuentas y agradecimientos con los auténticos autores que avanzaron la construcción social de la conciencia (Valsiner, en preparación)—, nosotros creemos que son las aportaciones de Wallon y de Vygotski las que han propuesto soluciones más explicativas y más aplicables por tanto a la educación. Sintetizaremos las dos ideas que con más sencillez pueden servir a nuestro esquema de la construcción social de la directividad: el concepto de *conciencia simbiótica,* y el concepto de *Zona de Desarrollo Próximo* (ZDP).

### *El* socius *y la conciencia simbiótica*

> «La distinción de mí mismo y de *socius* no es quizá tan fundamental, tan primitiva como se creía»… Probablemente, en el bebé, el yo y el otro… «se construyen juntos de una manera confusa y presentan los dos a la vez los mismos progresos.» (Janet, 1937).
>
> «En el momento del nacimiento el otro no existe, está claro, y la naturaleza social del recién nacido se apoya en una definición negativa: por sus incapacidades que le atan inmediatamente a otro»……«Cuando, gracias a los progresos de su maduración nerviosa, se despierta al mundo el lactante, tras un mes o dos de vida vegetativa, sus primeras reacciones emotivas definen su naturaleza social positivamente. Y sin embargo, el otro no está aún dibujado en la nebulosa conciencia del niño. Es una situación de *simbiosis afectiva*. No hay ninguna posible delimitación consciente entre sus propias acciones senso-motrices y lo que le viene del exterior. Pero las emociones que le unen al entorno de forma global e indivisible al principio, determinan gradualmente una situación bipolar»…….. «El yo y el otro se forman pues conjuntamente y van a evolucionar como una pareja indisociable de fuerzas para llegar a ser realidades y conceptos objetivos»…….«El otro va a objetivarse en la multitud de las personas reales.» (Zazzo, 1975, pp. 63-64. La cursiva es nuestra).

Con estas citas de Zazzo en las que se resume la idea walloniana de la génesis del yo y el otro, deseamos señalar que la discapacidad y el sincretismo (que obligan a un modelo de funciones distribuídas y participadas) es la forma esencial y genéticamente decisiva de la naturaleza humana. Las perspectivas de Wallon y Zazzo y de Vygotski y Zaporozhets, al estudiar la primera génesis de la comunicación, convergen en esta idea fundamental. No sólo las ayudas sociales no son algo circunstancial, provisional, accesorio o anecdótico a la naturaleza humana, recibidas desde un yo individuado y autosuficiente, sino que la definición de invalidez, de simbiosis, de sincretismo socio-biológico, constituye el corazón mismo de nuestra naturaleza. Bruner (1972) ha sugerido que es justamente nuestra incapacidad genética, nuestra inmadurez biológica constitutiva en la infancia, la que nos ha proporcionado las mayores oportunidades de aprender entre todos los antropoides. Esta grave limitación al nacimiento (debida en parte a la llamada «hipótesis de DeVries»: el parto prematuro que provoca en la filogénesis el estrechamiento de la apertura pélvica al lograr la postura erecta y que convierte a la cría humana en un aborto técnico) y esta naturaleza inmadura e incompleta nos ha permitido desarrollar la mayor potencia de la evolución biológica: un yo y unas funciones plásticos y distribuídos. Baldwin, Janet, Wallon, Vygotski, avanzan en la idea del origen social y dialógico, interactivo, del yo. Semin y Papadopoulo (1990, op.cit.) han puesto de manifiesto cómo las madres actúan desde ese sentimiento y convicción de que la psique de sus hijos es «cosa suya»: si un niño de cuatro años rompe algo en una visita la madre se considera «personalmente» culpable. Sentimiento que podemos suponer simétrico con el de los hijos si recordamos el concepto clásico de apego.

En otros lugares (del Río y Alvarez, 1992 y 1995) hemos sugerido el concepto de «grupos de conciencia» para concretar este carácter simbiótico general de la conciencia humana, integrándolo en el constructo más amplio de Zona Sincrética de Representación (ver más adelante). Básicamente, lo que proponemos es que la simbiosis puede actuar como potenciador del desarrollo sólo cuando el grupo simbiótico es reconocido como propio y tiene «capacidad cultural» (un sistema de artefactos culturales para funcionar eficientemente) para actuar distribuídamente. Es decir, cuando la actividad y los operadores culturales que se comparten con el grupo son utilizados para ir posibilitando el uso, dominio y control de partes cada vez más grandes del sistema funcional: en ese caso llega un momento en que el niño posee una identidad análoga a la del grupo de conciencia, pero que es en todo una construcción propia.

El niño forma parte de un sistema funcional (la díada madre-hijo, tutor-alumno, o el grupo de iguales, etc.) que le suple psicológicamente todo lo que no tiene, que le presta conciencia, y que le acepta sus acciones y las integra, elevándolas, en un sistema de actividad más potente de lo que sería el suyo como organismo aislado. A medida que esta nueva construcción se pone a prueba y demuestra su fuerza, el individuo en desarrollo rechaza el grupo de conciencia matriz, con tanta más fuerza cuanto mayor sea el deseo y confianza de ejercer el nuevo sistema completo como

«suyo» propio. Es el distanciamiento con el vínculo materno, el matar al padre de Freud, o la etapa de trasvase de apego de los familiares a los amigos común a todos los adolescentes de nuestra sociedad.

Es evidente que el niño no es consciente de esta dependencia funcional (¡y padres y maestros no lo solemos ser tampoco!), de modo que el niño o el adolescente tienen un fuerte apego al grupo de conciencia, pero pueden ser incapaces de ver o analizar lo que individualmente hacen en él. «¿Para qué necesitas tan urgentemente ir con tus amigos esta tarde?», preguntará el padre o la madre. Vano intento. No lo sabe, si el chico está aún en la etapa simbiótica con su grupo, hasta que no esté con ellos, no sentirá, no pensará, no sabrá lo que él mismo-en-grupo quiere-quieren hacer.

El niño-a viaja por la vida de grupo en grupo, participando de las funciones de conciencia de diversas mentes sociales y, eventualmente, incorporándolas a su yo, interiorizándolas. Cuando esa incorporación ha sido poderosa a lo largo del desarrollo, habrá dado lugar a una «fuerte vida interior», un *socius* interno, permanente, con el que perfeccionar el diálogo interno de un pensamiento cada vez más elaborado. Puede ser una interiorización mítica o mágica; un alter-ego profesional o social; un yo sobrenatural (el Dios Padre de Unamuno, o el Dios interlocutor de Gabriel Marcel); o incluso un yo racional (el yo matemático que habla en pura álgebra del filósofo medieval Avenarius, o el homúnculo de los cognitivos que adjudican a la conciencia el lenguaje de la máquina de Turing).

Desde estos yoes individuales o participados y desde los ámbitos donde se mueven es como el sujeto va dirigiendo su actuación. Y aunque se haya limitado el alcance de esta idea al suponer que actúa sólo en los primeros años de vida y que después se construye un yo individual completo, cerrado y autosuficiente —al gusto de la psicología individualista clásica—, un análisis de campo de los adultos de todas las culturas mostrará que ese ideal de aislamiento no es sino un artefacto teórico. Ni somos perfectamente individuales, ni probablemente sea esa la forma perfecta de tener una fuerte individualidad, si aceptamos las tesis de la naturaleza dialógica del pensamiento.

### *La Zona de Desarrollo Próximo: un puente conceptual entre psique y cultura*

> «Es imposible dominar la reacción si no se controla el estímulo. El niño sólo dominará su conducta si domina el sistema de los estímulos: esa es la clave....Pero sus sistema de estímulos es una fuerza social que se le da al niño desde fuera» (Vygotski, 1983, p. 224, ed. rusa)

M. Cole (1985) anticipaba hace unos años con un título sintético («La Zona de Desarrollo Próximo: donde cultura y conocimiento se generan mutuamente») la necesidad de un encuentro entre antropología cultural y psicología a través del puente tendido por la psicología vygotskiana. Desde entonces, los desarrollos sobre el concepto de ZDP en occidente han sido constantes (Rogoff y Wertsch, 1984; Newman, Griffin y Cole, 1989; Moll, 1990; Álvarez y del Río, 1990; del Río, Álvarez y Wertsch, 1994; Lave y Wenger, 1991). Lo que nos gustaría resaltar aquí es que el desa-

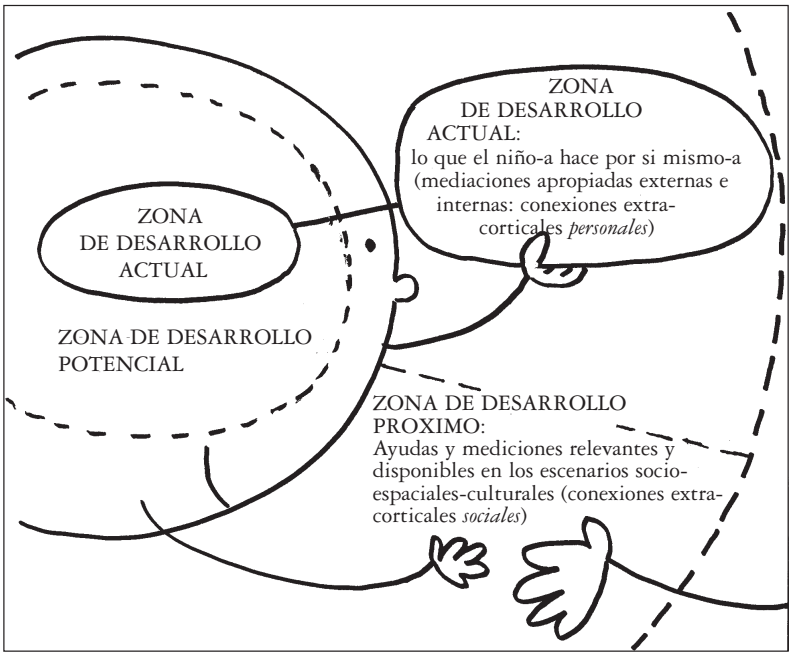
rrollo psicológico seguía para Vygotski una doble pero inseparable vía, apuntada en su definición:

1) la Zona de Desarrollo *Potencial*, como área fronteriza, *individual e interna*, del potencial de desarrollo funcional psicológico. (Ésta es la ZDP que han captado la mayoría de los psicólogos, desde el marco previo de los tests de desarrollo: la franja de capacidad mental que se puede desarrollar con ayuda de otros)

2) la Zona de Desarrollo *Próximo* como área *social e instrumental física y espacial* en que ese desarrollo se produce externamente en el contexto cultural y el ámbito físico de mediaciones accesibles al sujeto. (Ésta es la ZDP que interesaría a antropólogos, sociólogos y en general profesionales del entorno, la sociedad y la cultura).

Este doble aspecto (ver figura 6.2) marca de hecho un camino que, de seguirlo, situaría a antropólogos y psicólogos en una ZDP mutua que lleva inevitablemente al encuentro fructífero entre conocimiento y cultura apuntado por Michael Cole, puesto que sitúa a mente y cultura en un espacio común y fronterizo. Pero sitúa también a los investigadores de la psique y del desarrollo en el terreno de los agentes culturales y los espacios culturales del desarrollo: en el escenario de la comunidad educativa y cultural. Reducir la ZDP únicamente al primer aspecto la privaría de su

Figura 6.2
*La Zona de Desarrollo Próximo como área de doble frontera dentro de la piel (Potencial) y fuera de la piel (Próxima)*



capacidad para conectar el desarrollo con la educación y la cultura, reduciéndola a un artefacto psicológico más.

No vamos a abordar aquí una descripción de la ZDP en su sentido evolutivo y educativo. Afortunadamente el lector tiene amplias referencias disponibles, citadas hace unas líneas. Lo que nos gustaría resaltar es el carácter mediado de la educación como diseño sistemático de mediadores y programas de actividad mediada en la ZDP.

Desde el mismo momento de su nacimiento, el bebé está inmerso en sistemas de actividad/aprendizaje en los que participa de una psique y de un sistema funcional que le permiten realizar actividades que sería incapaz de abordar solo (le faltarían el sistema funcional y los operadores o mediadores que lo forman). No es unicamente que el niño «reciba préstamos» dirigidos a su «individualidad básica»: primero tiene un largo camino de participación simbiótica en otras psiques y actividades de las que gradualmente comenzará a apropiarse, individualizando el sistema completo: entonces es cuando recibirá préstamos. Antes, la actividad debe ser una actividad social, colectiva, en la que el niño está sumergido y de la que participa como miembro en el sistema de actividad y de conciencia del grupo.

En esta perspectiva, las ZDPs educativas son fundamentalmente un problema social y cultural y el «sujeto» de la educación debe ser redefinido. Lo cierto es que esta redefinición del sujeto y de la propia ZDP exige *la redefinición a su vez del contexto y del espacio social y cultural de esta zona externa*, de estos espacios «próximos» al niño para su desarrollo y educación en una tarea que debería reunir a educadores, antropólogos y psicólogos. Lo veremos en el punto siguiente.

## El cerebro externo: la relación neural y sistémica en el entorno cultural

> «El pensamiento está dentro de nosotros, pero nosotros estamos dentro del pensamiento»... «Y a menos que estuviésemos inmersos en el lenguaje nuestro cerebro no podría producirlo» (Lotman, 1990, p. 273)

En cuanto a la tercera reorientación histórico-cultural, la idea principal que deseamos exponer aquí es la de la base física, situada, de los operadores culturales y simbólicos, de modo que podríamos decir que en un principio y en general siempre en cierta medida, «la directividad está fuera». Nos acercaremos a su vez a ella empleando dos herramientas conceptuales: el espacio en que se mueve el pensamiento y la acción a la vez (la Zona Sincrética de Representación); y el cerebro externo. Es evidente que este enfoque no sólo implica la reformulación del concepto de contexto en psicología y ciencias humanas (ver Martí, 1994 y del Río y Álvarez, 1994b ) sino también, y en igual medida, el de sujeto: el resultado es el «animal cultural», una integración mucho más profunda entre sujeto y contexto de lo que supone la débil conexión que plantea la psicología cognitiva y que incluso va más allá de la fuerte relación asumida por el darwinismo biológico.

*El espacio común interno-externo, de la actuación y del pensamiento: la Zona Sincrética de Representación*

> «Nada podemos hacer respecto a nuestra alma, decía Spinoza, si no nos acordamos de ella. En la investigación sobre los propósitos, el decisivo papel jugado por la memoria nos muestra hasta qué punto un aparato específico mnemotécnico acompaña siempre a los propósitos y se ocupa de ponerlos en práctica». (Vygotski, 1983, pp 374-375 ed. rusa)

Nos gustaría referirnos de pasada a este respecto al concepto de *Zona Sincrética de Representación* que hemos avanzado uno de nosotros al investigar la construcción histórico-cultural del espacio psicológico y representacional (del Río, 1987, 1990). La ZSR es un modelo para describir ese espacio fronterizo, para entender sistémicamente el carácter mixto, conjunto, «sincrético» de los operadores culturales y naturales, externos e internos, individuales y distribuidos, de la psique en una estructura funcional articulada en el espacio natural-cultural.

La dictadura del entorno sobre la conciencia nos lleva con frecuencia a intentar «aislarnos» para no interferir con la «vida interior». Es como si intentáramos que no interfiriera la «semiótica de fuera» con la «semiótica de dentro». La mayor parte de las veces, sin embargo, lo que intentamos para aislarnos es situarnos en un entorno externo que vaya en sintonía con el estado mental que deseamos lograr. Esta búsqueda de sintonía no es casual. La semiótica de fuera y la de dentro son piezas del mismo sistema. El ámbito que acompaña mejor a la «vida interior» o al pensamiento, como el contexto que acompaña a una determinada tarea, todos ellos, son construcciones contextuales de algún modo trabadas e indisolubles con los procesos mentales.

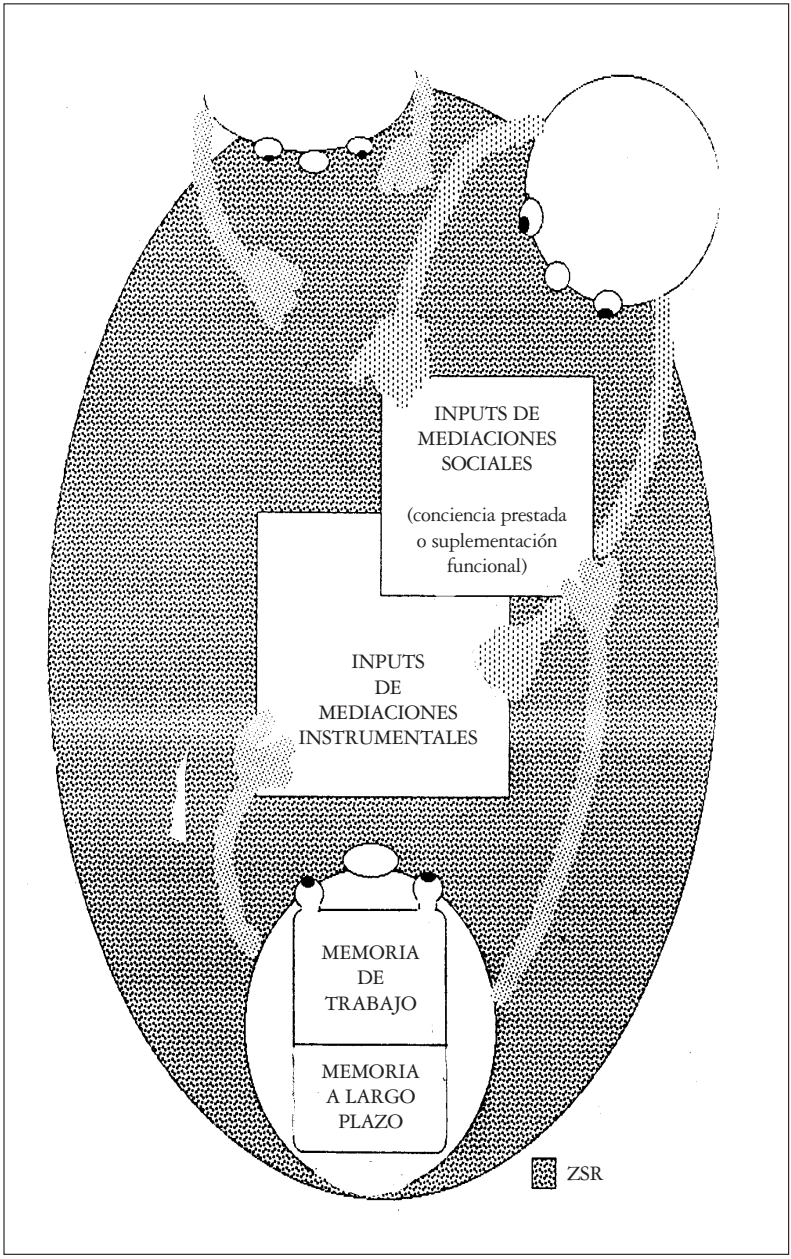
Tal como se presenta en la figura 6.3, el niño que se desarrolla (y cualquier persona en general), actúa, piensa, desea, decide, recuerda, etcétera, empleando dos dispositivos principales mutuamente integrados: la mente clásica de los psicólogos (es decir, su mente bajo la piel o cerebro) + la mente distribuida, los préstamos, estímulos auxiliares, fondos, bancos o instrumentos de mediación que le ofrece su espacio cultural, fundamentalmente:

*a) las mediaciones sociales:* el maestro que recuerda al niño una fórmula o una actitud social o moral; la madre que le despierta por la mañana o le recuerda hacer los deberes; el amigo que propone dar una vuelta y tomar un helado, etc.

*b) las mediaciones instrumentales:* el despertador por la mañana, la mesa y los papeles sobre ella, la habituación con sus cientos de «valencias culturales» (sugerencias u oportunidades culturalmente ofrecidas de acción), el televisor, la agenda, el poster de Mecano o la imagen de un santo, etc.

Se da un proceso de ayuda permanente desde las funciones y operadores externos a los internos y viceversa. Si deseo levantarme a una hora temprana programo el despertador, o pido a alguien en casa que me despierte. Uno puede comenzar un plan interno (por ejemplo ir a buscar un libro

FIGURA 6.3
*Estructura y componentes de la ZSR (tomado de del Río, 1990)*



para ver una imagen o una referencia) y pasar a otro plan activado externamente desde el espacio externo (encontrar otro libro que evoca sus propias posibilidades y sugerencias de acción) o encontrar un vaso sucio en el estante que nos apresuramos a recoger y llevar a la cocina, donde vemos la cafetera y nos preparamos un café,... y así sucesivamente....

Si la cultura externa no estuviera organizada como un auténtico sistema funcional cultural históricamente construido y probado, la libertad y la inteligencia humana serían destruidas por la cotidianeidad, al igual que la atención de un preescolar se va detrás de la primera mosca que pasa por su lado. La arquitectura psicológica de los monasterios o de los centros educativos más rituales constituyen claros exponentes de esa construcción histórico-cultural.

La resultante de nuestro sistema funcional, cognitivo y directivo, es una síntesis, una integración de estos dos sistemas interno y externo. Lo ideal es interiorizar una buena parte del sistema, para lograr autonomía sobre él, y aprender a regularlo para someterlo a nuestros planes, y no actuar espontáneamente sirviendo los suyos. Esta es una dialéctica permanente entre la evolución personal y la cultural.

En los últimos años, psicólogos y antropólogos están conceptualizando el aprendizaje como un proceso que se produce en el territorio cultural de la actuación humana en que se dan «actividades situadas y compartidas» (Lave y Wenger, 1991; Rogoff, 1995; Hutchins, 1996) que permiten participar de ellas y con ello ir apropiándoselas e interiorizándolas gradualmente.

El conjunto actual y presente, sincrético, o sistema de operadores disponible en cada ámbito cultural (momento+espacio) sería la Zona Sincrética de Representación (ver del Río, 1990 para una exposición detallada). En el mismo sentido en que los psicólogos cognitivos se refieren a la Memoria de Trabajo como la mente actuante que incorpora los recursos internos en un momento determinado, la ZSR sería un complejo de la Memoria de Trabajo + la mente sociocultural.

La ZSR no es la Zona de Desarrollo Próximo, sino el conjunto de los recursos internos y externos en que actúa la mente y el aprendizaje. La Zona de Desarrollo Actual (lo que el niño puede hacer sin ayuda, por sí mismo), define el nivel de aprendizaje tal como habitualmente se evalúa en la escuela o en el gabinete del psicólogo, en los que la ZSR es transparente o neutra. La ZDP (lo que el niño puede hacer con ayuda) define el aprendizaje potencial y accesible al niño, y supone la reestructuración de esos recursos externos, de las mediaciones sociales e instrumentales en la ZDP para hacer accesible al niño aquellos sistemas funcionales y actividades que en la ZSR «neutra» no le serían posibles.

Lo que un niño no puede hacer en una ZSR lo puede hacer en otra. Lo que no está disponible en un medio sincrético, puede estarlo en otro, lo cual eventualmente permitirá al niño participar de una función nueva e ir

apropiándosela poco a poco. El diseño de ZSRs y mediaciones educativas vendría a ser así el camino para hacer actuar el mecanismo de la ZDP.

En la ZDA el bebé puede percibir y dar pataditas y gritar. Si enriquecemos intrumentalmente su ZSR podrá asimismo manipular instrumentos culturales como colgantes y sonajeros, desde su cuna. Si la enriquecemos socialmente, podrá además jugar al cucú-tras o recordar cosas gracias a un objeto, una palabra o un gesto, o recordar que tiene hambre y la palabra asociada al biberón si la madre aparece con el biberón y repite su nombre.

De este modo, el concepto puramente psicológico de la ZD*Potencial*, se convierte en un concepto cultural y físico como ZD*Próximo*. De este modo, no sólo en el nivel interno de la Memoria de Trabajo podemos distinguir un nivel o zona de actuación y aprendizaje conseguidos, de «desarrollo actual», y otro de actuación y aprendizaje posibles, de «desarrollo potencial». También en el nivel o zona externa esas posibilidades toman físicamente cuerpo y se hacen más o menos próximas, más o menos accesibles culturalmente al niño. Esto nos permite definir zonas culturales de funcionamiento individual y otras de funcionamiento con otros (ver figura 6.2).

Esta red de operadores creados por la cultura en los ámbitos humanos, como la de la telaraña, es una red de toma de noticia y de movimiento, constituye una auténtica *red cortical territorializada*: el hecho de que esos operadores constituyan una red neuronal externa en vez de interna, esto es, el que sean neuronas «que se cogen» y que «se manipulan» no debe llevarnos a negarles el rango de tales. Las mediaciones «extracorticales» del sistema neurológico funcional de Vygotski y Luria permiten tender así un puente simultáneamente real y simbólico para resolver el dualismo que ha llevado a aceptar un hombre que tiene cuerpo y espíritu a la vez, pero cuya conexión se pretendía imposible. Es evidente que investigar y educar estas unidades de análisis, estos mediadores que son físicos y mentales, psicológicos y culturales a la vez, es mucho más concreto que moverse en el terreno tradicionalmente dualista en el que la actuación del educador o el profesional de la cultura quedaba separada del discurso científico.

Hoy, muchos de los elementos de este territorio han sido conceptualizados con nociones más o menos aproximativas o funcionales desde diferentes disciplinas, con términos que tienen un cierto sabor vygotskiano: bancos sociales de memoria; fondos de saber, grupos y escenarios de conciencia, aprendizaje situado, participación guiada, modelos culturales, préstamos de conciencia, etc. Lo que deseamos expresar aquí es que la aplicación de la ZSR y de todo el operativo cultural externo no debe restringirse a las funciones tradicionalmente investigadas, las cognitivas, más específicamente ligadas a los saberes y al aprendizaje de conocimientos, sino que también debe ser aplicado a las funciones directivas, más ligadas a la actuación y la relación y más centradas en el problema del aprendizaje de «sentimientos y conductas», del aprender a ser hombres.

*De la semiosfera al cerebro externo*

> «Los niños despanzurran a un muñeco, y más si es de mecanismo, para verle las tripas, para ver lo que lleva dentro. Y, en efecto, para darse cuenta de cómo funciona un muñeco, un homun-culus mecánico, hay que despanzurrarle, hay que levantar la tapa del reló. Pero, ¿un hombre histórico?, ¿un hombre de verdad?, ¿un actor del drama de la vida?, ¿un sujeto de novela?. Este lleva las entrañas en la cara. O dicho de otro modo, su entraña —su intranea—, lo de dentro, es su extraña —extranea—, lo de fuera...» (Miguel de Unamuno, 1990, p. 201)

Cuando Vygotski denominaba «conexiones extracorticales»a las mediaciones externas entre el estímulo y la respuesta del organismo —a partir del modelo pauloviano del arco reflejo— no parecía hacerlo sólo en sentido metafórico. Para él y Luria éstas son auténticas conexiones funcionales en la estructura neurológica. Lo demuestra muy bien la conocida anécdota del enfermo de Parkinson que no podía realizar el movimiento —continuo— de andar, aunque sí la acción —discontinua, sincopada— de subir escaleras, al que Vygotski hizo andar mediante un simple mecanismo semiótico, una «conexión extra-cortical»: el psicólogo extendió una serie de folios en el suelo diciéndole al enfermo «esto es una escalera, súbela» y sin mayor dificultad el enfermo caminó sobre los folios por la habitación.

Desde que Vygotski abre el camino para el desarrollo de la neuropsicología con las mediaciones extracorticales como sistemas no sólo de remediación o de terapia, —que desarrollaría Luria y cuya versión occidental la ejemplifica la obra de autores como O. Sacks (1984)— sino también de construcción y desarrollo, la máxima de Ramón y Cajal parece más cercana: «El hombre puede ser escultor de su propio cerebro». Como han demostrado las investigaciones neurológicas transculturales, el córtex superior es una construcción cultural, y la mente se construye en «arquitecturas flexibles» a partir de los sistemas históricos de actividad y de conciencia que forman las comunidades y culturas humanas (del Río y Álvarez, 1995).

No podemos entrar aquí en la explicación de esa mente de «tres hemisferios», por emplear un término con que uno de nosotros (del Río, 1994b) ha querido señalar el papel del espacio extra-cortical como campo cerebral que media los dos hemisferios internos. Muy probablemente, en la evolución de la especie desde hace cinco millones de años y en la evolución histórica de las culturas, el desarrollo de este cerebro externo o «tercer hemisferio» ha sido simétrico y proporcional al interno. Cuando hablamos de él estamos hablando del «yo y su circunstancia» del filósofo español Ortega y Gasset, de la semiosfera de Lotman o, en general, de versiones fuertes de la simbiosis organismo-medio y, en concreto, hombre-cultura.

Lo que nos lleva a la cita de Lotman que situábamos al principio del epígrafe: «El pensamiento está dentro de nosotros, pero nosotros estamos dentro del pensamiento»... «Y a menos que estuviésemos inmersos en el lenguaje nuestro cerebro no podría producirlo». Podríamos decir, en la

perspectiva de «cerebro externo» que hemos avanzado, que un signo es una neurona de otro tipo, que los signos son mangos y etiquetas para la psique, que *regulan* la acción y no sólo «significan», pues unen circuitos internos entre sí a través de estos circuitos culturales externos en que el hombre es capaz de fabricar sus propias prótesis y neoformaciones neurales con el material de la cultura y en el espacio motor de su acción fuera de la piel.

Recordemos también las tesis de Wallon sobre la personalidad y el carácter, que procederían para el psicólogo francés de los «tipos posturales», auténticos síndromes tónicos o estilos tónicos de relación con las cosas y con los demás, desarrollados y ligados a la acción exterior, emocional, en el mundo sociocultural. Todas las viejas arquitecturas culturales, y con ello los sistemas tradicionales de educación, han prestado una enorme importancia a los aspectos rituales y posturales como auténticos prefiguradores y facilitadores de las «posturas mentales» o disposiciones afectivo-intencionales (las virtudes, los estados adecuados a la creación o al pensamiento, etcétera).

El contexto externo es para el hombre a la vez un contexto natural y psicológico, del mismo modo que nuestro cerebro se construiría tanto con los estímulos naturales como con los culturales. Los estímulos son re-presentados o transmitidos, conectados, por nuestro sistema nervioso. Y si las neuronas median internamente en escalonamientos sucesivos (o re-presentaciones: hacer presente el estímulo a la neurona siguiente con una modificación semiótico-biológica, y así en conexiones o re-presentaciones sucesivas) los signos culturales median externamente y suponen otro tipo de re-re-presentación. Ambas son sin embargo sistémicamente congruentes. De este modo, tanto las nociones de semiosfera, como de cerebro externo y la de arquitecturas flexibles de la conciencia como «neoformaciones neurales» nos presentan la acción sobre la cultura a la nueva luz de una acción directa sobre la mente, el desarrollo y la educación. Al encontrar diferentes neoformaciones corticales en diferentes culturas, la investigación neuropsicológica cultural (Tsunoda, 1985; Mecacci, 1984) parece ofrecer soportes empíricos considerables a la tesis de Vygotski-Luria.

## Las neoformaciones culturales de la directividad y los bloques funcionales del cerebro y la cultura

«El hombre es el arquitecto de su propio cerebro» (S. Ramón y Cajal)

Por lo visto hasta ahora, la cuarta reorientación vygostkiana nos presenta así la construcción de la psique y del propio cerebro individual, no como un proceso estrictamente lógico o informacional, sino como una aventura neuro-cultural en que la ontogénesis viene a construir cada vez, personalizadamente, el hecho humano.

Las nuevas conexiones que se establecen en el cerebro interno —«neoformaciones» por emplear el término de Vygotski, Luria o Leontiev— como efecto de la cultura y que forman el cerebro de las funciones «superiores», son pues conexiones hechas para controlar o incorporar parcial-

mente a este tercer hemisferio o cerebro externo, al cerebro interno. Pero por eso mismo, a su vez van a retejer o reorganizar las dependencias funcionales, la estructura funcional del cerebro interno.

Alexander Luria dedicó su vida a la investigación de las funciones superiores o «culturales» de la psique y postuló tres grandes bloques funcionales densamente interconectados:

1. El primero (Formación Reticular), responsable de la *activación y la emoción*, y que es activado: a) por los procesos metabólicos, b) por los reflejos naturales y adquiridos de orientación a los estímulos externos; y c) por planes y proyectos de origen socio-cultural.

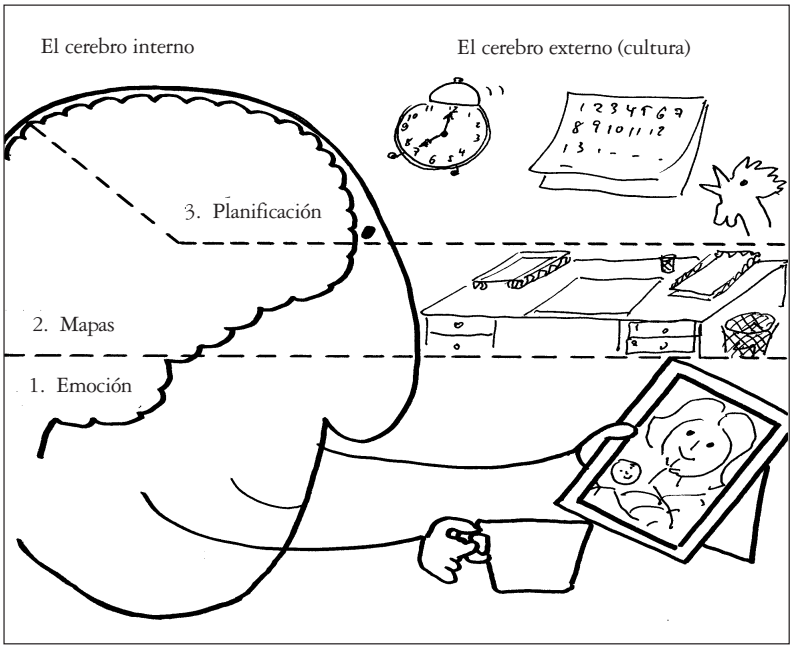
2. El segundo, constituido por los aparatos visual, auditivo y sensitivo del córtex tanto naturales como construidos socioculturalmente, convierte los estímulos específicos en un «*plano* general espacial simultáneo» capaz de hacer de puente para los procesos simbólicos. Podríamos decir que el segundo bloque brinda un espacio común entre lo natural y lo simbólico, entre las representaciones físico-episódicas y las semánticas. Permite la integración del mundo y de las representaciones a nivel espacial y simultáneo.

3. El tercer bloque se ocupa de *programar, regular y controlar la actividad intencionalmente, haciendo, al contrario que el segundo, lo inespecífico, cada vez mas específico y dirigido*. Este bloque gestor del *plan* está íntimamente articulado con el primero (activación emocional) y el segundo (escenarios espaciales integrados con la memoria secuencial), de modo que se da una perfecta integración *plan-plano* permitiendo la construcción del tiempo y la orientación secuencial y espacial de la acción.

La construcción cultural de «neoformaciones» en estos tres bloques, especialmente en el segundo y tercero, (y en este último de manera más destacada) plantea el problema de la «mente territorializada». Las construcciones funcionales superiores («culturales») tienen lugar situando en el entorno natural operadores culturales (sociales o instrumentales: un beso, una palabra, un despertador) (ver figura 6.4).

El contexto externo es para el hombre un contexto a la vez natural y cultural, de igual modo que su cerebro se edifica y teje con estímulos naturales y estímulos culturales. Estos últimos, en lugar de «interiorizarse» siempre, o antes de «interiorizarse» (esto es, de transferir una conexión extracortical bajo la piel, a un escalón neural anterior) se sitúan y distribuyen en el entorno cultural y forman un auténtico cerebro externo (del Río, 1994b), una red funcional individualizada y compartida socialmente para tomar noticia, pensar y dirigir la conducta. La evidencia neurológica nos dice que es en el tercer bloque, el que dirige la conducta, donde las neoformaciones son más notables, es el que tiene un mayor «crecimiento cultural» bajo la piel. Nuestra impresión a partir del trabajo inicial actual es que ese crecimiento mayor y ese predominio se da también fuera de la piel, en el cerebro externo y distribuido que constituye una especie de tercer hemisferio cultural que se desarrolla (filogenética y ontogenéticamen-

FIGURA 6.4
*Los tres bloques funcionales de Luria (1978) y sus correlatos de operadores extra-corticales para la directividad externa*




te) al mismo paso que todo el edificio del neocortex, que la estructura de las funciones superiores o culturales.

Nuestro trabajo actual, aún totalmente inicial, consiste en cartografiar la estructura funcional externa/interna, de este tercer bloque funcional directivo (articulado con los otros dos). Dicho de otra manera. *¿De qué sistema de operadores culturales, de qué sistema de conexiones extracorticales se vale una determinada cultura para dirigir la actividad y constituir la psique?*

Lo que esto supone es que todo *«sistema de actividad»* o subsistema de actividad (ver von Uexküll, 1934, respecto a «entorno específico»; ver Leontiev, 1975,1981, sobre sistema de actividad; ver Elkonin, 1993 y Venguer *et al.,* 1990, sobre «sistema de actividad y modelo ideal») está articulado con un «*sistema sociocultural de conciencia*». Los sistemas de conciencia y muchos de sus operadores pueden ser mayoritariamente distribuidos y la conciencia ser una propiedad del todo socio-cultural, de modo que el sistema de conciencia puede ser total o parcialmente inconsciente, transparente o inaccesible a la conciencia individual. Muchos de los elementos del sistema pueden hacerse conscientes mediante conexiones extracorticales de mayor nivel y complejidad y pasar a constituir meta-

operadores relativamente interiorizados (como la reflexión racional, o la meditación religiosa).

## La construcción cultural de la directividad. De las culturas tradicionales a la educación postmoderna

De este modo, construimos nuestras mentes a partir de un conjunto de comunalidades de actividad y conciencia que constituyen y son constituídas por los sistemas culturales. Y aunque las cuatro características de la mente que hemos discutido son «universales» de cualquier psique y cultura humana, distintas culturas y peripecias individuales producen diferentes y flexibles arquitecturas culturales de lo humano, tanto en las funciones cognitivas como en las directivas.

El conjunto de mediadores culturales que estructura nuestra actuación está siempre en cierta medida —una medida progresivamente mayor cuanto más pequeño es el niño— distribuida y situada en la cultura. Muchos de los elementos del sistema cultural directivo pueden ser inconscientes y actuar sobre nosotros, pero siendo como «transparentes» y sin que nos demos cuenta de su efecto (por ejemplo, el papel de la cena en común para el diálogo familiar y la regulación de este grupo de conciencia no es consciente, pero no por eso deja de actuar). Los mecanismos pueden llegar a hacerse conscientes al estar a su vez mediados (ver en el televisor una película en que se trata justamente de que la charla durante la cena es destruída por el televisor u otro agente), de modo que desde ese momento podemos intentar asegurarnos de que actúan, de que estén presentes, y tratar de preservarlos o mejorarlos.

En la medida en que los sistemas culturales de conciencia externa tradicionales suelen ser «transparentes» e inconscientes, son en la misma medida muy vulnerables a la destrucción activa o pasiva (dejar de construirlos). Puede incluso atacárseles viendo sus defectos a veces muy visibles y efectivos, pero sin ver sus virtudes.

En general, el sistema de operadores directivos de la cultura, tanto los tradicionales de diversos tipos que están siendo destruidos masivamente, como los nuevos que se están construyendo en la cultura metropolitana y audiovisual, no son visibles. Este hecho sumado al olvido de la directividad en la mayoría de los modelos científicos de aprendizaje y educación nos confronta con una situación no muy esperanzadora.

Elkonin (1987; Venguer *et al.*, 1990) llamó la atención sobre las crisis históricas en que estos modelos de actividad y conciencia son alterados o destruidos por el cambio histórico y que no se resuelven hasta que no se genera un nuevo sistema. Para Elkonin, la última y presente crisis en occidente sería una de las más profundas. También, en otros términos los críticos de la cultura moderna y comentaristas del mundo postmoderno, concuerdan en que es preciso deconstruir la construcción racionalista, moderna e individualista. Probablemente el énfasis de-construccionista de la línea única de progreso, aún siendo oportuna en su cautela analítica ante

los supuestos modelos universales de hombre y de cultura, tiene aún una limitación para guiar la actuación cultural y educativa. Nos dice qué criticar, analizar y «de-construir». Pero no nos dice qué construir. La perspectiva histórico-cultural, al ofrecer una teoría sobre la diversidad de construcciones culturales del hecho humano, nos permite tanto analizar las construcciones existentes como comprender las posibles construcciones y diseños futuros. Y, al contrario que ciertos enfoques formalistas de la deconstrucción postmoderna, (que sostienen que en cuanto todo discurso, ideología o cultura puede ser deconstruído, podría ser cambiado por otro y por tanto lo cultural quedaría así como algo puramente formal, accesorio a lo físico) la tesis sociocultural nos muestra que las construcciones culturales producen realmente cerebro, psique, personas. Los diseños culturales no son otra cosa que diseños de humanidad, y nuestra actuación está construída desde nuestros mediadores y nuestras narrativas.

Nos gustaría terminar haciendo referencia a dos líneas de investigación en curso en las que tratamos de aplicar la perspectiva que hemos comentado al análisis de las construcciones culturales del hecho humano y, más específicamente, de la directividad. Una de ellas pretende comprender y analizar el mundo cultural que el cambio histórico-social está provocando y encontrar alternativas viables. La segunda pretende analizar los sistemas culturales tradicionales más estables históricamente (pero, como decíamos, hoy gravemente afectados) tanto para comprender su funcionamiento y extraer conocimientos generales válidos, como para intentar preservarlos y reutilizar socialmente sus fórmulas más eficaces.

La primera línea de investigación que analiza las nuevas generaciones españolas que viven en el medio urbano y mass-mediático, y los efectos de este medio cultural en su construcción, supone un uso de la metodología histórico-cultural para analizar tanto los sistemas de actividad de los niños y jóvenes, como los sistemas de producción cultural masiva de conciencia (del Río y Álvarez, 1992; del Río, 1995; Álvarez, 1994 y 1996). Hemos comprobado cómo en varios de los entornos españoles más habituales se dan efectos preocupantes sobre la construcción de las funciones cognitivas y socio-morales y un empobrecimiento de las Zonas de Desarrollo Próximo insertas en los sistemas culturales de actividad y conciencia, junto con la aparición de sistemas de actividad juvenil desintegrantes socialmente pero que permiten al joven construir de algún modo su identidad, sus grupos de conciencia, y un sistema directivo de sus acciones. En algunos de los entornos donde se mantienen bastantes elementos del sistema tradicional de actividad productiva el perfil es mucho más positivo.

La segunda línea de investigación trata de enlazar con una línea de pensamiento español sobre su propia conciencia histórica interpretando «lo español» como una construcción cultural histórica en la perspectiva que hemos expuesto. Quizá el momento más reciente de cierta importancia de este proceso de pensamiento filosófico y cultural sea el que inicia la llamada «generación del 98», con el filósofo Miguel de Unamuno como figura más representativa cfr. del Río y Álvarez (1996).

*Identidad y modelos de directividad. Los diseños autóctonos de hombre*

> «La memoria es la base de la personalidad individual, así como la tradición lo es de la personalidad colectiva de un pueblo»....«Ni a un hombre, ni a un pueblo —que es en cierto sentido un hombre también— se le puede exigir un cambio que rompa la unidad y continuidad de su persona. Se le puede cambiar mucho, hasta por completo casi; pero dentro de continuidad». (M. de Unamuno, 1987, pp. 14-15)

Si la directividad se organiza en su nivel más elevado sobre el drama, es justamente porque el drama nos proporciona una identidad, una visibilidad de nosotros mismos como personajes de nuestras decisiones y conductas. La identidad, que es tanto una o varias personalidades colectivas como una versión personal individualizada de aquellas interiorizadas, nos plantea con toda crudeza el problema de que los modelos de directividad están siempre ligados a modelos de identidad.

De ahí nuestra cita de Unamuno para abrir este punto: el problema de la continuidad en la conciencia cultural, en la identidad y la estructura funcional individual o colectiva, es un problema candente planteado hoy en todo el planeta y que en occidente se ha centrado alrededor del sujeto moderno y postmoderno y, en general, de los efectos de la cultura actual y los medios de comunicación sobre la arquitectura de la conciencia.

Unamuno reivindica la «receta española» de la conciencia como una alternativa en que se ha defendido con convicción una fórmula de espíritu en que la psique socio-moral-afectiva está integrada con la cognitiva y no se deja reducir a ella. Unamuno reivindica un sujeto integral que viva «con toda el alma» (no sólo con la mitad racional modernista e individualista) y cree que la racionalidad no es una verdad indiscutible revelada (por la ciencia), sino una construcción cultural histórica. Y a pesar de una fe religiosa profundamente sentida (de Unamuno, 1970), cree igualmente que la fe y la religiosidad son una construcción cultural (de Unamuno, 1990). Esta implacable duda sobre su trascendencia (la de la racionalidad y la de la religiosidad) no afecta a su convicción de que ambas son necesarias para construir la mente. Así, Unamuno —un filósofo contradictorio, atormentado y lúcido que busca trascendencias y encuentra construcciones histórico-culturales— sabe que debe defender estas construcciones como vía hacia esa hipotética trascendencia. Y defender ambas construcciones a la vez, la sentimentalidad y la pensamentalidad (el término es importante: Unamuno es corrosivo con los prejuicios que se esconden tras los «ismos»: el pensamentalismo racionalista o el sentimentalismo religioso).

Este monismo de emoción y razón lo sintetizaba Spinoza con la frase, —recogida y defendida como modelo de la psique humana por Vygotski— «el álgebra convertida en arrebato».

Cuando Vygotski, tras desbrozar técnicamente el gran problema de la estructura mediada de los procesos cognitivos, se acerca al problema de la directividad, lo hace como en paralelo a su otro trabajo más conocido.

Vygotski analiza el cuento, el juego infantil y el arte. Y, como afirma Kozulin (1990) aunque no lo hace con la religión por obvias razones políticas, sí parece convencido de que ésta, junto con los anteriores, definen el universo del mundo narrativo y dramatizado construido por la cultura para desarrollar la psique directiva.

Vygotski dejó así de lado los dos agentes culturales hoy probablemente más importantes: los *mass media*, el consumo y la publicidad porque no llegó a conocerlos (serían los continuadores actuales del arte de su época); la religión por razones ideológicas o políticas. Creemos que es necesario actualizar el análisis incorporando todos los elementos relevantes de las construcciones culturales de la directividad: la religión, el animismo y la magia, la cultura de masas, incluso la publicidad.

Volviendo al tópico unamuniano, la cultura española, concretamente, basó su fórmula monista en un desarrollo espiritual concebido como desarrollo emocional-social-racional, con un tipo de actividad mental que es todo a la vez (la meditación que preconiza Unamuno como análisis conjunto del pensamiento y el sentimiento: una meditación en habla privada e interior para las clases culturales altas, en voz alta, externa y pública para las populares). No es el lugar para entrar en un análisis específico de esta fórmula, pero sí nos gustaría resaltar que, contando o descontando las reducciones y represiones al espíritu que se hizo con esta fórmula en nombre del mismo espíritu, la propuesta de una psique integral (cognitiva y directiva) es algo que deberíamos reivindicar, trabajar y actualizar como una de las características más genuinas de la identidad-conciencia cultural hispana.

### *Implicaciones para el diseño cultural: del déficit de moralidad «dramática» a las políticas sociales, programas culturales y curriculum educativo*

Tras analizar los modelos cognitivos de Piaget-Kholberg, Habermas (1983) ha señalado la imposibilidad de garantizar una transición efectiva desde el pensamiento ético a la acción moral. Para Habermas, estos modelos éticos cognitivos son impotentes para resolver el actual problema moral de la sociedad. El conocimiento y la lógica —si es que garantizan el pensamiento— no garantizan la acción moral. El cognitivismo-racionalismo es poderoso para definir reglas y controlar su cumplimiento, en el plano institucional y cognitivo, pero es incapaz de construir sujetos morales y de dirigir emocionalmente sus vidas.

Podríamos decir que en el pensamiento occidental han estado en lucha dos tendencias o construcciones históricas de sistemas de mediación, ambas necesarias, para construir la directividad. Una racional, desde las mediaciones externas instrumentales, ha tratado de construirla sobre el desarrollo-construcción (o el supuesto innatismo) de las regla y la lógica ética, desde el pensamiento. Otra socio-emocional, desde las mediaciones externas sociales ha tratado de construirla desde el sentimiento, desde la construcción de un «otro social» potente, ya sea material o espiritual, y con intensos lazos emocionales. Las dos son probablemente necesarias.

Pero sorprende ver cómo muchos niños «modernos» —con una ayudita de la televisión sin duda— no llegan a construir un otro social y tratan a los demás como a *cosas* o fuente de experiencias sensoriales (el caso de los niños asesinos es ilustrativo). Unamuno distinguía también entre la acción ética y la persona moral. Decía que era peligroso plantearse el problema moral desde la perfeccción técnica, desde la corrección legal del ateo o la virtud impecable y religiosista de una fe fría, sin caridad (en ese caso la prioridad es «hacer el bien», no «ser buenos») y que prefería una persona que hiciera alguna que otra maldad pero que tuviera un corazón moral, una emoción positiva hacia los demás (la prioridad aquí es llegar a «ser bueno» y no tanto hacer siempre las cosas bien).

Parece claro que el cambio histórico no permite pensar en recetas simplistas de viajes hacia atrás en el tiempo para recuperar fórmulas educativas eficaces de desarrollo de la moralidad. Pero parece que tampoco la fuga hacia adelante del mito del progreso continuo resulta hoy una panacea del desarrollo del modelo humano.

Sólo el análisis cuidadoso de las arquitecturas culturales del hecho humano, pasadas y presentes, permitirá diseñar con lucidez las alternativas más viables de futuro. Igual que es preciso preservar el banco evolutivo del genoma humano, lo es preservar el gran legado histórico-cultural de lo que podríamos llamar el «culturoma humano»: el conjunto de modelos culturales para construirnos a nosotros mismos, especialmente en lo relativo a sus elementos morales y directivos. Este legado puede ser aún más precioso que el legado de la salud física en una especie como la nuestra.

La moralidad y la directividad no pueden ser construidas procesando un conjunto de conocimientos y reglas, mediante la combinación de sistemas de proposiciones. La educación sentimental y la construcción personal y social, de la identidad y de la directividad, la gestión de las mediaciones culturales y las narrativas sociales que creamos y que nos crean, constituyen requisitos indispensables de cualquier sistema cultural que sea fuerte y viable humanamente hablando. Podemos descuidar esta tarea, pero siempre habrá alguien que la hará por nosotros, que ofrecerá a las nuevas generaciones un generoso suministro de modelos y propuestas de humanidad, a través de la violencia audiovisual, el oportunismo y el consumismo, la insolidaridad y el cinismo. Y sabemos que las recetas racionales no bastan para desmontar el poder de estas ofertas.

Vygotski creía que la conciencia era un producto histórico de procesos culturales compartidos en un principio inconscientes, y subrayaba que, una vez que la conciencia existe y se puede volver sobre sí misma, estaría en condiciones históricas para no ser gobernada por el azar o el egoísmo inconsciente, sino ponerse activamente a construir modelos más «humanos» de conciencia. Esta fe, que expresaba en el último capítulo de su «Crisis»(Vygotski, 1927/1982) nos ha parecido siempre algo optimista, más una propuesta del drama de la vida, a lo Unamuno, que un resultado racionalmente previsible. Pero creemos en la capacidad generativa de este mensaje.

Es obvio que es preciso desarrollar el razonamiento individual que lleva a un pensamiento objetivo y descentrado (auto-nómico a lo Piaget). Pero en la perspectiva sociocultural, la moralidad y la directividad están también insertas en los escenarios culturales, distribuidas en nuestro medio social y constituyen un entorno neurológico externo que nos envuelve. Este entorno externo de la directividad, necesario para los adultos, es absolutamente imprescindible para los niños, a lo largo de todo su proceso de construcción humana. Necesitan un sistema situado de escenarios y operadores (mangos) símbolos racionales y afectivos, y rituales, que andamien su directividad cotidiana. Un sistema cultural para el diálogo y la reflexión interior y exterior, situados, sobre el pensamiento social-moral («meditación»). Y un sistema de reflexión social y compartida, presente en la cultura cotidiana que produzca la meta-conciencia de la identidad compartida y de la directividad. Este mismo sistema debe ayudar a la creación de una fuerte «vida interior» afectivo-directiva. Necesitamos narrativas y mitos, modelos vitales y de persona, rituales comunicativos externos que armen el grupo de conciencia y que permitan construir adecuadas posturas internas, (actitudes, «virtudes») y en suma una fuerte y positiva «vida interior». Nuestro «culturoma» o genoma cultural puede ser más que un tesoro del pasado, aún una herramienta de futuro.

Este artículo no constituye aún una propuesta de curriculum escolar o de intervención cultural. Intenta simplemente ser una llamada a la reflexión sobre un problema candente pero marginado de la educación, y un ensayo para recuperar parte del legado teórico sobre el que podríamos desarrollar esa alternativa.

# *Notas*

[1] Este artículo es una versión bastante modificada de una presentación en el simposio invitado «Vygotsky's Cultural-Historical Theory of Human Development: An International Perspective», organizado por The Council on Anthropology and Education of the American Anthropological Association. Atlanta, Georgia, 93trd annual meeting, 30 nov-2 dic, 1994.

[2] La línea de investigación sobre los diseños históricos del sistema funcional, con atención especial a la directividad, se sustenta en buena parte en el Proyecto Interreg II, proyecto IV en que participan los autores.

# *Referencias*

ÁLVAREZ, A. (1994). Child's everyday life. An ecological approach to the study of activity systems. En A. Álvarez y P. del Río (Eds.), *Explorations in sociocultural studies. Vol. 4. Education as Cultural Construction* (pp. 23-38). Madrid: Fundación Infancia y Aprendizaje.

ÁLVAREZ, A. (1996). Los marcos culturales de actividad y el desarrollo de las funciones psicológicas. Tesis doctoral.

Álvarez, A. y del Río, P. (1990). Educación y desarrollo: La teoría de Vygotski y la Zona de Desarrollo Próximo. En C. Coll, J. Palacios y A. Marchesi (Eds.), *Desarrollo psicológico y educación, II. Psicología de la Educación* (pp.93-119). Madrid: Alianza.

Bruner, J. (1972). Nature and uses of immaturity. *American Psychologist, 27* (8), 1-22. (Trad. cast.: La inmadurez, su naturaleza y sus usos. En J. Bruner, *Acción, pensamiento y lenguaje.* Madrid: Alianza, 1984).

Cole, M. (1985). The Zone of Proximal Development: Where culture and cognition create each other. En J. V. Wertsch (Ed.), *Culture, communication and cognition: Vygotskian perspectives* (pp.146-161). Cambridge, MA: Cambridge University Press. (Trad. cast.: *Infancia y Aprendizaje,* 1984, *25,* 3-17).

de Unamuno, M. (1927/1966/1990). *Cómo se hace una novela.* Madrid: Alianza.

de Unamuno, M. (1933/1990). *San Manuel Bueno, mártir.* Madrid: Alianza.

de Unamuno, M. (1970). *Diario íntimo.* Madrid: Alianza.

de Unamuno, M. (1974). *Del sentimiento trágico de la vida.* Madrid: Aguilar

del Río, P. (1987). *El desarrollo de las competencias espaciales: el proceso de construcción de los instrumentos mentales.* Tesis Doctoral, Universidad Complutense de Madrid.

del Río, P. (1990). La Zona de Desarrollo Próximo y la Zona Sincrética de Representación: El espacio instrumental de la acción social. *Infancia y Aprendizaje, 51-52,* 191-244.

del Río, P. (1994a). Re-present-acción en contexto: Una alternativa de convergencia para las perspectivas cognitiva e histórico-cultural. En A. Rosa y J. Valsiner (Eds.), *Explorations in Socio-Cultural Studies. Vol.1. Historical and Theoretical Discourse* (pp. 129-146). Madrid: Fundación Infancia y Aprendizaje.

del Río, P. (1994b). Extra-cortical connections: the socio-cultural systems for conscious living. En J. V. Wertsch y J. D. Ramírez (Eds.), *Explorations in Socio-Cultural Studies. Vol 2. Literacy and other forms of mediated action* (pp. 19-31). Madrid: Fundación Infancia y Aprendizaje.

del Río, P. (1995). Some effects of media on representation: a line of research. En P. Winterhoff-Spurk (Ed.), *Psychology of media in Europe: The state of the art, perspectives for the future.* Bad Homburg (Al.): Fachrichtung Psychologie. Universität des Saarlandes.

del Río, P. y Álvarez, A. (1992). *Sistemas de actividad y tiempo libre del niño en España. (Informe de investigación).* Madrid: Ministerio de Asuntos Sociales. Centro de Estudios del Menor.

del Río, P. y Álvarez, A. (1994a). Introduction: Education as cultural construction in a changing world. En A. Álvarez y P. del Río (Eds.), *Explorations in Socio-Cultural Studies. Vol. 4: Education as cultural construction* (pp. 7-20). Madrid: Fundación Infancia y Aprendizaje.

del Río, P. y Álvarez, A. (1994b). Ulises vuelve a casa: Retornando al espacio del problema en el estudio del desarrollo. *Infancia y Aprendizaje, 66,* 21-46.

del Río, P. y Álvarez, A. (1995). Tossing, praying and reasoning: The changing architectures of mind and agency. En J. V. Wertsch, P. del Río y A. Álvarez (Eds.), *Sociocultural studies of mind* (pp. 215-247). Cambridge, MA: Cambridge University Press. (Trad. cast.: *La mente sociocultural.* Madrid: Fundación Infancia y Aprendizaje, 1997).

del Río, P. y Álvarez, A. (1996). A cultural ecology of personal and national identities. Comunicación presentada en la *IInd Conference for Socio-Cultural Research.* Ginebra, 11-15 Septiembre.

del Río, P., Álvarez, A. y Wertsch, J. V. (General Eds.) (1994). *Explorations in Socio-Cultural Studies* (4 vols.). Madrid: Fundación Infancia y Aprendizaje.

Eliade, M. y Couliano, I. P. (1990). *Dictionnaire des Religions.* París: Plon. (Trad. cast.: *Diccionario de las religiones.* Barcelona: Paidós, 1992).

Elkonin, D. B. (1987). Sobre el problema de la periodización del desarrollo psíquico en la infancia. En V. Davidov y M. Shuare (Eds.), *La psicología evolutiva y pedagógica en la URSS* (pp. 104-124). Moscú: Progreso.

ELKONIN, D. B. (1978). *Psicologia Igri.* Moscú: Pedagogica. (Trad. cast.: *Psicología del juego.* Madrid: Visor, 1985).

ELKONIN, B. D. (1993). The crisis of childhood and foundations for designing forms of child development. *Journal of Russian abd East European Psychology, 31,* 3, 7-13.

GEERTZ, C. (Ed.) (1973). *The interpretation of culture.* Nueva York: Basic Books.

HUTCHINS, E. (1996). *Cognition in the wild.* Cambridge, MA: Harvard University Press.

HABERMAS, J. (1983). *Moralbewusstein und Kommunikatives Handeln.* Frankfurt am Mein: Shurkamp Verlag.

ISEN, A. (1990). The influence of positive and negative affect on cognitive organizations. En N. Stein, B. Leventhal y T. Trabasso (Eds.), *Psychological and biological approaches to emotion.* Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.

JANET, P. (1937). Les conduites sociales (pp. 138-149). *XIeme Congrès International de Psychologie,* París.

JOHNSON, N. B. (1988). Temple architecture as construction of consciousness: A japanese temple and garden. *Architecture and Behaviour, 4* (3), 229-249.

KOZULIN, A. (1990). *Vygotsky's Psychology.* Hemel Hempstead: Harvester.

LAVE, J. y WENGER, E. (1991). *Situated Learning.* Cambridge, MA: Cambridge University Press.

LEONTIEV, A. N. (1975) *Deyatelnost, soznanie, lichnost.* Leningrad: Izdaltestvo. (Trad. cast.: Actividad, conciencia y personalidad. La Habana: Pueblo y Educación, 1983).

LEONTIEV, A. N. (1981) The problem of activity in Psychology. En J. V. Wertsch (Ed.), *The problem of activity in Soviet psychology* (pp. 37-71). Arkmon, NY: Sharpe.

LOTMAN, Y. M. *Universe of the mind. A semiotic theory of culture.* Londres: I.B. Tauris.

LURIA, A. R. (1979). *The making of mind.* Cambridge, MA: Harvard University Press.

MARTÍ, E. (Ed.) (1994). Desarrollo en contextos naturales. *Infancia y Aprendizaje, 66, número monográfico.*

MECACCI, L. (1984). *Identikit del cervello.* Roma: Laterza & Figli.

MOLL, L. (Ed.) (1990). *Vygotsky and Education. Instructional implications and applications of sociohistorical psychology.* Cambridge, MA: Cambridge University Press.

NEWMAN, D., GRIFFIN, P. y COLE, M. (1989). *The construction zone. Working for cognitive change in school.* Cambridge, MA: Cambridge University Press. (Trad. cast.: *La zona de construcción del conocimiento.* Madrid: Morata-MEC, 1989).

PÁEZ, D. y ADRIÁN, J. A. (1993). *Arte, lenguaje y emoción.* Madrid: Fundamentos.

ROGOFF, B. (1995). Observing sociocultural activity on three planes: participatory appropiation, guided participation, and apprenticeship. En J. V. Wertsch, P. del Río y A. Álvarez (Eds.), *Sociocultural studies of mind* (pp. 139-164). Cambridge, MA: Cambridge University Press. (Trad. cast.: *La mente sociocultural.* Madrid: Fundación Infancia y Aprendizaje, 1997).

ROGOFF, B. y WERTSCH, J. V. (Eds.) (1984). *Children's learning in the Zone of Proximal Development.* San Francisco: Jossey-Bass.

ROZIN, P. y NEMEROFF, C. (1990). The laws of sympathetic magic: a psychological analysis of similarity and contagion. En J. W. Stigler, R. A. Shweder y G. Herdt (Eds.), *Cultural Psychology. Essays on comparative human development* (pp. 205-232). Cambridge, MA: Cambridge University Press.

SACKS, O. (1984). *Con una sola pierna.* Barcelona: Muchnick.

SEMIN, G. y PAPADOPOULO, K. (1990). The acquisition of reflexive social emotion: the transmission and reproduction of social control through joint action. En G. Duveen y B. Lloyd (Eds.), *Social representations and the development of knowledge.* Cambridge, MA: Cambridge University Press.

SHWEDER, R. A., MAHAPATRA, M. y MILLER, J. G. (1990). Culture and moral development. En J. W. Stigler, R. A. Shweder y G. Herdt (Eds.), *Cultural Psychology. Essays on comparative human development* (pp. 130-204). Cambridge, MA: Cambridge University Press.

TSUNODA, T. (1985). *The Japanese Brain.* Tokyo: Taishukan Pub. Co.

Valsiner, J. (en preparación). Sociogenetic perspectives on personality or self. En J. Valsiner (Ed.), *Personality: A sociogenetic approach.* Cambridge, MA: Harvard University Press.

Venguer, A.L. *et al.* (1990). Problems of child psychology in the scientific works of B. D. Elkonin. *Soviet Psychology, 28* (3), 23-31.

VV. AA. (1993/1996). Pensadores de la Educación. UNESCO. *Perspectivas.* Volúmenes xxiii a xxvi

Von Uexküll, T. (1934). *Der mensch und die nature.* Berna: A. Francke A. G. Verlag.

Vygotski, L. S. (1927/1982). Istoriicheskii smysl psijologuicheskogo krizisa. En *Sobranie Sochinenie, Tom. I. Voprosy teorii istorii.* Moscú: Pedagogica. (Trad. cast.: El significado histórico de la crisis de la Psicología. Una investigación metodológica. En *Obras Escogidas. Vol. I. Problemas teóricos y metodológicos de la Psicología.* Madrid: Visor, 1990, pp. 257-407).

Vygotski, L. S. (1933/1984). Uchenie ob emocijakh. En *Sobranie sochinenie. Tom 6. Nauchnoe nasledstvo* (pp. 91-318). Moscú: Pedagogica. (Trad. cast.: *Obras Escogidas, Vol. VI. Herencia científica.* Madrid: Visor, en prensa).

Vygotski, L. S. (1983). *Sobranie sochinenie, Tom 3. Problemi razvitie psijique.* Moscú: Pedagogica. (Trad. cast.: *Obras escogidas, Vol. III. Problemas del desarrollo psicológico.* Madrid: Visor, en prensa).

Vygotski, L. S. (1984). *Sobranie sochinenie. Tom 6. Nauchniya Nasledstvo.* Moscú: Pedagogica. (Trad. cast.: *Obras Escogidas, Vol. VI. Herencia científica.* Madrid: Visor, en prensa).

Vygotski, L. S. (1925/1987). *Psijologiia ikusstva.* Moscú: Iskusstvo. (Trad. cast.: *Psicología del arte.* Barcelona: Barral, 1969).

Wallon, H. (1934). *Les origines du caractère chez l'enfant.* París: Presses Universitaires de France.

Wallon, H. (1936). *L'évolution psychologique de l'enfant.* París: Armand Colin.

Wertsch, J. V., del Río, P. y Álvarez, A. (Eds.) (1995). *Sociocultural studies of mind* (pp. 139-164). Cambridge, MA: Cambridge University Press. (Trad. cast.: *La mente sociocultural.* Madrid: Fundación Infancia y Aprendizaje, 1997).

Zaporozhets, A. V. y Lisina, M. I. (1974). *El desarrollo de la comunicación en la infancia.* Moscú: Pedagogica. (Trad cast.: Madrid: G. Núñez).

Zazzo, R. (1975). *Psychologie et marxisme. La vie et l'oeuvre d'Henri Wallon.* París: Denoël/Gonthier. (Trad. cast.: *Psicología y marxismo. La vida y la obra de Henri Wallon.* Madrid: Pablo del Río-Editor, 1976).

Capítulo 7

# Ética, retórica y educación. El nexo dialógico

Juan D. Ramírez y José A. Sánchez

## Introducción

Durante las últimas décadas, la educación ha estado marcada por la aplicación de teorías constructivas con una fuerte base psicológica y el desarrollo de didácticas ligadas al aprendizaje por descubrimiento. La década de los noventa podría ser el tiempo en que la pedagogía y otras ciencias de la educación asumieran como objeto de estudio el *diálogo*. El énfasis puesto en nociones tales como *construcción del conocimiento*, *representación*, etc., por parte de un buen número de teorías psicogenéticas, ha llevado a los estudiosos de la educación a considerar únicamente la asimilación individual del conocimiento, con total desarraigo del papel jugado por la comunidad de conocedores en este complejo proceso (Toulmin, 1990). No debería ser necesario utilizar términos que hoy están en boga, como los de *construccionismo socia*l o *construcción social del conocimiento*, sin embargo, su uso continuará mientras no superemos el extremado solipsismo en que se desenvuelven las prácticas educativas en el mundo occidental.

Adoptar como objeto de estudio el diálogo y abordar los distintos modos de discurso presentes en la vida escolar es igualmente importante para desarrollar otra faceta de la educación largamente olvidada: el *desarrollo moral*. A lo largo de este capítulo pretendemos abordar el estudio del diálogo como nexo de unión entre ética y educación. Pero tal unión no puede realizarse sin una tercera pieza que permita completar este complejo puzzle: la *retórica*. Nos proponemos abordar los usos argumentativos del lenguaje y otros medios de persuasión que forman parte de esa mezcla de arte y ciencia que fue la retórica, tan olvidada por los sistemas educativos del presente siglo.

Nuestro interés por el dialogismo y la retórica procede de un campo muy particular: los programas de alfabetización y educación de adultos. Sin embargo, muchas de las experiencias obtenidas en los centros de adultos y de las reflexiones que éstas nos han permitido realizar pueden ser trasladadas a otros ámbitos de la educación.

No volveremos a insistir, como lo venimos haciendo los miembros del LAH (Laboratorio de Actividad Humana), en la importancia que el diálo-

go, en todas sus formas, tiene en la vida de una clase de adultos (LAH, 1993). Tampoco conviene volver a recordar un hecho sobradamente conocido: que la educación de adultos, al menos en nuestro país, es un fenómeno esencialmente femenino, pues han sido las mujeres de un bajo o cuasi inexistente nivel educativo las beneficiarias de los programas de EA (Educación de Adultos), además de las *creadoras*, junto con sus maestros y maestras, de lo que esos programas son y serán en los próximos años. Conviene tener en cuenta que si el descubrimiento del diálogo es la gran aportación de la educación de adultos ello se debe a que sus actores así lo han querido. Las conversaciones informales, los debates y otras prácticas dialógicas de mayor o menor complejidad estaban ya previstas y formuladas en algunos de los programas oficiales elaborados en nuestro país (cfr., *Programa de Educación de Personas Adultas de la Comunidad Autónoma Andaluza*). Sin embargo, una cosa es el deseo de quienes organizan y legislan y otra muy distinta la voluntad de los actores. En este caso, los actores asumieron desde el comienzo la oferta y supieron sacar el máximo aprovechamiento a las prácticas dialógicas que algunos programas de adultos ofrecen.

Pero estos problemas ya han sido abordados por nosotros con anterioridad (LAH, 1993; Ramírez, 1995). Nos gustaría aprovechar estas líneas para realizar una reflexión amplia sobre el diálogo, sobre los medios que lo hacen posible y sobre la necesidad de ponerlo al día en el momento que nos ocupa.

## Educación y dialogismo

Si Grice tiene razón, el diálogo encuentra su soporte en un abstracto principio de cooperación, en una disposición *cuasi*-innata a colaborar en aras de la adecuada comprensión entre interlocutores (Grice, 1975, 1978; Levinson, 1983). Durante bastante tiempo hemos aceptado de forma poco crítica este principio, debido, en gran parte, a que pensábamos en la comunicación como el resultado del intercambio y la negociación enmarcados en las díadas y los pequeños grupos. Pero un conjunto de problemas de orden cultural relativamente nuevos en el marco geográfico que habitamos nos invitan a modificar esta visión un tanto estrecha y abordar su análisis desde una óptica más amplia. Los conflictos surgidos en Europa durante los últimos años son un buen ejemplo de la complejidad de estos problemas. Ellos nos han hecho ver lo limitado de nuestras apreciaciones al respecto. Limitado en cuanto que nuestro punto de partida era demasiado individualista, además de anclado en una noción excesivamente diádica de la situación comunicativa. La realidad actual nos descubre, entre otras muchas cosas, el diálogo intercultural como el gran problema del momento. Incluso en el encuentro entre dos individuos descubrimos que, más allá del esfuerzo intersubjetivo por trascender sus mundos privados (Rommetveit, 1974), los respectivos *backgrounds* culturales determinan seriamente las posibilidades de que tales mundos puedan trascenderse. En realidad, cabría pensar que, a tenor de informaciones de prensa sobre problemas como los de *limpieza étnica*, *nacionalismos xenófobos*, *skin heads*, etc.,

el principio de cooperación haya dejado paso al principio de *descarnada competencia*, pues todos parecen competir contra todos por los más variados y, con frecuencia, mezquinos intereses. En muchos de los casos de xenofobia detectados en nuestro país lo que parece operar es el miedo a la pérdida de puestos de trabajo, a que éstos puedan llegar a ser ocupados por inmigrantes del Tercer Mundo con un aumento considerable del desempleo, un mal que comienza a ser endémico en nuestra sociedad. En el caso de la antigua Yugoslavia es la ocupación de un territorio, la homogeneización étnica del mismo y la creación de un gran estado nacional asentado sobre estas bases lo que parece empujar a los serbios a perseguir con tanta saña a los musulmanes bosnios que, antes y durante la guerra balcánica, habían defendido el derecho a vivir en un estado interétnico. En el marco de las relaciones culturales la competencia —a veces cuanto más descarnada mejor— parece haber sustituido a la convivencia entre estados, naciones y etnias creada a partir de la Segunda Guerra Mundial, tras la derrota de un sistema político que representaba la consagración del mito racial: el nazismo.

No es nuestro objeto llevar el problema que nos ocupa al terreno de las grandes abstracciones, a las visiones macrosociales que, al analizar las cuestiones a escala planetaria, tiende a olvidar la vida cotidiana y los pequeños o grandes dramas de la gente. La realidad es que el rechazo al *otro*, al diferente, anida en extraños lugares como las conversaciones coloquiales, los pequeños gestos cotidianos, los chistes, etc. Así pues, lo que sólo parece formar parte de la dinámica social y planetaria toma carta de soberanía en los individuos con los que convivimos, cuando no en nosotros mismos.

Pero no debemos engañarnos: el principio de cooperación no ha muerto, sigue persistiendo en tanto que principio teórico capaz de seguir explicando la comunicación; eso si, despojado ahora de toda referencia ética. La cruda competencia que acabamos de referir no niega la cooperación sino que la circunscribe a un territorio psicológica y moralmente limitado a los miembros de la propia raza, etnia o religión, a los componentes de un mismo partido político, club, etc., en suma, a los miembros de un reducido grupo de pertenencia.

No es fácil proponer salidas a la situación actual, pero desde la educación sólo cabe hacer una cosa: analizar, primero, y explotar, después, las posibilidades *terapéuticas* del diálogo.

## Conciencia y diálogo

El deseo de buscar una conexión más estrecha entre la conciencia individual y el diálogo no es sólo una aspiración moralista, sino que forma parte de una teoría científica, en el más puro sentido del término, con la potencia suficiente para seguir generando hipótesis de investigación (Bajtín, 1986; Burke, 1969a, 1969b; Mead, 1934; Voloshinov, 1986; Vygotski, 1925/91, 1934/93; Wertsch, 1985, 1991). La relación entre conciencia y lenguaje fue el problema central del enfoque sociocultural defendido por Vygotski y su escuela en la década de los veinte. Entre los

temas que ocuparon la atención de Vygotski se encuentran tres que enfatizan el origen y la base social de la conciencia: "(...) la introspección, el conocimiento de otras conciencias y el carácter consciente de las tres dimensiones sociales de la psicología empírica (pensamiento, sensación y voluntad)" (Vygotski, 1991; p. 44). Estos tres grandes temas se hallan inextricablemente unidos al signo, al lenguaje, y a su posterior evolución y desarrollo. Pero, aunque Vygotski no hizo del diálogo su objeto central de estudio, como lo hiciera Bajtín por aquellos mismos años, debe quedar claro que esta cuestión ocupa un lugar central en su esquema teórico. Si con la aparición y uso de los signos las funciones mentales quedaban radicalmente transformadas, es obvio que esta adquisición y su posterior desarrollo únicamente resulta posible en un contexto *interpsíquico*, es decir, en el marco de la colaboración y la interacción social capaces de facilitar el conocimiento mutuo, la comprensión de nuestro *alter* o, por decirlo con otras palabras, la posibilidad de entrar en la conciencia del otro y poseer, al menos, parte de ella. Si el conocimiento de otras conciencia*s* procede del medio dialógico en el que se producen los intercambios, no es menos cierto que la introspección, el gran problema de la psicología del siglo XIX, demanda el uso del lenguaje, de un habla interna, en la que *ego* y *alter* conviven en un mismo individuo.

A partir de la aceptación del diálogo como un problema central en la génesis de la conciencia individual, otras cuestiones han de tomar carta de soberanía en la psicología, pues, con su esclarecimiento mejorará, sin duda, nuestra comprensión del proceso educativo. El modo en que construimos nuestros significados es una de ellas. Si hasta ahora la construcción del significado pasaba por analizar la forma en que los individuos avanzamos en el conocimiento de los objetos y entidades del mundo, a partir de ahora es más importante analizar la forma en que la gente se relaciona, los medios para establecer tales relaciones y, mediante ellos, entender el sentido que dan al entorno en que viven. Como apuntan Shotter y otros, tal vez podamos hablar ya de una *segunda revolución cognitiva* (Edwards y Potter, 1992; Shotter, 1993) que, si no sustituye se superpone, al menos, a la primera revolución iniciada en Harvard a comienzo de los años sesenta de la mano de J. S. Bruner y G. Miller. La primera estuvo marcada por la recuperación de los fenómenos mentales y la representación, si bien la visión de estos fenómenos era claramente racionalista y, por consiguiente individualista, sistemática, unitaria y a-histórica (Shotter, 1993). Muchos de los problemas olvidados por esta primera revolución sirvieron de sustento para el inicio de lo que, según Shotter, parece ser —algunos así lo esperamos— la segunda revolución cognitiva.

Sin duda por desconocimiento, los promotores de la primera revolución omitieron considerar en su proyecto científico cuestiones que intervienen de manera decidida en la construcción del conocimiento: uno de ellos era el papel de la interacción social en los distintos modos de experiencia. Muchos años antes de esa primera revolución cognitiva Vygotski ya había prestado atención a esta cuestión. Cuando Vygotski desarrolla su concepto de *experiencia social* como complementario a los de *experiencia histórica* y

*experiencia duplicada*, estaba ya indicando que la interacción con el otro y el conocimiento de su conciencia es un hecho fundamental *para dar sentido a la realidad*. Como el propio Vygotski señala, gracias a la experiencia social:

> "(...) dispongo no sólo de las conexiones que se han cerrado en mi experiencia particular entre los reflejos condicionados y elementos aislados del medio, sino también de las numerosas conexiones que han sido establecidas en las experiencias de otras personas. Si conozco el Sahara y Marte, a pesar de no haber salido ni una sola vez de mi país y de no haber mirado jamás a través de un telescopio, se debe evidentemente a que esta experiencia tiene su origen en las otras personas que han ido al Sahara y han mirado por el telescopio. Es igual de evidente que los animales no poseen esta experiencia. La designaremos como componente social de nuestro comportamiento." (Vygotski, 1991, p. 45).

Así pues, la experiencia social, como la describe Vygotski, además de la relación *yo-otro* sobre la que se sustenta, es de vital importancia en el momento inicial de esta supuesta revolución. Bien podría decirse, que el nuevo enfoque surgido de ella es fundamentalmente *responsivo*, en tanto que toma como punto de partida las respuestas, los actos, entre los miembros de la diada, el grupo o el colectivo (Bajtín, 1986; Burke, 1969b; Mead, 1934; Shotter, 1993; Voloshinov, 1986; Vygotski, 1934/93; Wertsch, 1985, 1991).

Pero como esas respuestas transcurren en el plano del diálogo y a lo largo del mismo tratamos de dar sentido a nuestras vidas y a nuestro mundo, entramos en un complejo juego de argumentación por el que los hablantes tratamos de persuadirnos mutuamente. Cuando mantenemos una conversación sobre un tema de interés social (como la política, la economía o el desempleo) sea cual sea el nivel educacional de nuestros interlocutores, cuando el profesor en el aula o el conferenciante ante su audiencia diserta sobre un tema, buscamos aquellos argumentos que consideramos de mayor *fuerza retórica*, con la intención legítima de persuadir a quienes nos oyen. Cuando así lo hacemos estamos conformando una realidad creada por la única vía que es posible hacerlo: el diálogo.

Pero, ¿cómo hemos de abordar su estudio? Cierto es que las ciencias sociales no le han prestado en el pasado la atención que se merecía, hasta el punto de que no se dispone de metodologías demasiado refinadas para su análisis. Quizá por ello debamos partir, en primer lugar, de la descripción de la perspectiva que deseamos desarrollar para nuestro estudio.

Las ideas que fundamentarían una perspectiva dialógica podrían resumirse en los siguientes términos: emitir respuesta es consustancial a la naturaleza de todo organismo, pero responder profiriendo enunciados es propiedad y patrimonio de los seres humanos. Comprendernos mutuamente y en profundidad es un proceso más complejo aún, pues exige pertenecer a una comunidad hablante que no sólo comparte una misma lengua sino también determinados lenguajes sociales, el dominio de ciertos géneros discursivos, etc. (Bajtín, 1986). Pero ni con esto es suficiente. El uso retórico del lenguaje, con el cual pretendemos identificar a la audien-

cia con nuestros puntos de vista, nos desvela un problema al que pocas veces atendemos: la proyección moral del lenguaje.

## Sobre retórica y educación

Etica y retórica se dan la mano en el marco de la expresión, en el plano del enunciado. Si antes señalábamos que la actitud de todo individuo es responsiva, añadiremos ahora que toda respuesta implica *responsabilidad*. El enunciado, en tanto que acto llevado a cabo responsablemente, destruye toda posibilidad de explicar el uso del lenguaje desde la supuesta neutralidad de la palabra. La siguiente cita de Kenneth Burke, un pensador al que deberá prestársele más atención desde la pedagogía, refleja perfectamente el carácter moral que el uso de la palabra comporta:

> (...) "El habla no es, en esencia, neutral. Lejos de aspirar a carecer de juicios, el habla espontánea de la gente está cargada de ellos. Es intensamente moral. Los nombres para objetos contienen sugestiones emocionales, las cuales nos dan las claves de la forma en que hemos de actuar en relación a ellos. Incluso una palabra como *automóvil* implicará usualmente una selección encubierta (no designará meramente un *objeto*, sino un *objeto deseado*). El habla no es un simple denominador de todo, sino un sistema de actitudes, de exhortaciones implícitas. Llamar a un hombre amigo o enemigo es *per se* sugerir un plan de acción desde el cual considerarlo. Un ingrediente importante en el significado de tal palabra es precisamente el conjunto de actitudes y de actos que conlleva. Indiferentemente de que debamos juzgar el plan de acción implícito como *adecuado* (...) o *inadecuado* (...) estos pesos emocionales y morales inherentes al habla espontánea tienden a reforzar el acto mismo, haciendo idénticos los aspectos activos y comunicativos del habla" (Burke, 1984, pp. 176-177).

Un buen número de ejemplos extraídos de los debates en clases de adultos podrían dar la razón a Burke (Ramírez, 1995; Ramírez & Wertsch, en prensa). Cuando en cualquiera de ellos alguna mujer cuenta la poca o casi nula ayuda que recibe de su marido o se queja de la incomprensión de sus hijos mayores, ¿puede decirse que esa persona se limita a describir neutralmente sus relaciones con aquellos que componen su entorno familiar?, ¿no está acaso sancionando moralmente la conducta de unos y otros? Cuando ironizamos con más o menos sarcasmo, cuando parodiamos la conducta de alguien o cuando la ensalzamos, nuestro discurso es cualquier cosa menos moralmente neutro.

Después de lo que hemos apuntado, los estudiosos de la educación no podemos soslayar en nuestro análisis de cualquier hecho educativo el carácter ético del mismo. En los tiempos que corren, la ética debe convertirse en un problema central del debate educativo, pero también el modo en que ésta toma carta de soberanía en la educación. Hablar de ética y de diálogo nos lleva indefectiblemente a un nuevo problema también largamente olvidado por los estudiosos de la educación: la retórica. Etica y retórica deben ser abordadas conjuntamente, como con buen criterio nos proponen diversos estudiosos de la acción humana (Camps, 1988; Shotter, 1993).

El sujeto de la ética y el sujeto de la retórica son uno mismo. Si hubiera que resaltar con Aristóteles cual es el verdadero sujeto de la ética habría

que decir, siguiendo a Victoria Camps, que éste no es el sabio, sino la persona prudente que sabe medir la situación y deliberar, aceptando que no por ello tiene garantizado el éxito tras la decisión final.

> "El significado ético de la acción viene dado no por la decisión final, sino por la argumentación que pesa los pros y los contras y justifica la elección hecha. Ahora bien, una ética que subraya la importancia de la deliberación sobre la decisión no es una ética sin respuesta, sino una ética consciente de la provisionalidad y la vulnerabilidad de todas ellas y que, por tanto, necesita someterlas de continuo a la prueba de otras razones y otras experiencias." (Camps, 1988, p. 51).

De la cita de Victoria Camps se desprenden varias ideas de importancia inequívoca. Una de ellas tiene que ver con la responsabilidad que caracteriza a nuestros actos; responsabilidad que no puede ser medida únicamente por la decisión final, por el acierto o fracaso de la misma, sino que empieza en el momento mismo en que comenzamos a argumentar. A partir de ahí, la persona prudente acepta la provisionalidad de sus argumentos los cuales, sin dejar de ser válidos, pueden ser sustituidos por otros de mayor peso y concordancia con la situación presente y con futuras situaciones. El argumento mejor es aquel que emerge de los pros y los contras del problema sobre el que se razona. Pero lo que condiciona la importancia de un argumento retórico es el contexto del cual emerge; dicho contexto no es la cadena de razonamientos en el que se inserta realizados por un pensador en solitario. Al contrario de lo que acontece en el plano de la lógica, en el de la retórica, el contexto (Billig, 1989) o, si se prefiere, la escena, no es otro que el debate público en donde el pensador y, a su vez, hablante se dirige a la audiencia con el objeto de persuadirla de la importancia y el peso de sus opiniones. La retórica y su escenario privilegiado, el debate, rechazan todo monologismo. La razón de su existencia se encuentra en el diálogo; un diálogo particular en el cual todo hablante reconoce de partida que, sea cual sea la fuerza de su argumento, siempre encontrará en su interlocutor algún modo de oposición, una palabra contra otra, un argumento opuesto con el que, finalmente, habrá de medirse, pues como señala Billig en continuidad con Protágoras, todo *logos* encuentra indefectiblemente su *anti-logos* (Billig, 1989, p. 45).

Sintetizaremos lo apuntado hasta ahora con la siguiente conclusión: todo argumento, tarde o temprano, se topa con su contrario, todo logos tiene su antilogos. Y, finalmente, del encuentro entre ellos, podemos derivar una última afirmación clave para formular el dialogismo, cimiento de todo discurso persuasivo: cada *ego* encuentra su *alter*.

Pero de tal afirmación se desprenden consecuencias pedagógicas fundamentales para una educación basada en el diálogo. La primera de ellas podría formularse en los siguientes términos: el estudiante entrenado en el debate público, ya sea una mujer de un centro de adultos, un alumno de bachillerato o un estudiante universitario, desarrollará la necesaria actitud crítica que le faculta para cuestionar cualquier argumento, pues aceptará de partida que ninguno es irrebatible. De ello se derivaría una nueva

consecuencia pedagógica: el estudiante cuestionará la existencia misma del discurso monológico y con éste a la persona, institución o gobierno que niegue la posibilidad de someter a debate sus propios argumentos, la base de su ideología. El ejercicio retórico de la argumentación puede llegar a ser el mejor antídoto contra el discurso autoritario —tan querido por las dictaduras y los fundamentalismos—, contra todo aquel que niegue a sus interlocutores el derecho a la palabra. Lo que la alianza entre ética, retórica y educación debe pretender es combatir la palabra autoritaria, al doctrinarismo y toda forma de ideología que excluya el cuestionamiento de sus argumentos, que, por consiguiente, niegue la posibilidad de argumentos alternativos mediante el procedimiento ya conocido de los totalitarismos: hacer enmudecer a la audiencia.

## La estructura de la acción y el hecho educativo

Al abordar el debate en clases de adultos tratando de trascender este marco y reflexionar sobre el papel del diálogo en cualquier otro ámbito de la educación notamos la ausencia de una reflexión teórica que permita aunar la estructura de la acción humana y el hecho educativo. No es difícil encontrar reflexiones separadas de cada una de estas nociones; más difícil es, sin embargo, hallar reflexiones teóricas conjuntas que permitan articular las acciones de los agentes en un marco como es el aula escolar, el centro de adultos, el seminario universitario, etc. Para desarrollar un análisis de estas características debe proponerse, en primer lugar, una teoría de la acción humana incardinada en los contextos que la sustentan.

La década anterior y la actual parecen estar marcadas por el descubrimiento, cuando no por la recuperación, del concepto de acción cuyas raíces pueden rastrearse en la filosofía occidental desde el propio pensamiento aristotélico (ver Habermas, 1984 y Bronckart, 1995). Quizá sea durante el siglo XX cuando este concepto ha alcanzado un mayor interés en campos tan diversos como la hermeneútica (Ricoeur, 1988), la sociología (ver Habermas, 1984) o la psicología (Bronckart, 1995; Leontiev, 1981a, 1981b; Radzikhovskii, 1987, 1990; Vygotski, 1925/1991; Wertsch, 1985, 1991, Wertsch, del Río y Álvarez, 1995). A las primeras visiones esencialmente teleológicas de la acción humana siguieron otras que consideraban su "naturaleza" fundamentalmente social e intersubjetiva (interacción, acción comunicativa, etc.), su incardinación en diferentes marcos o actividades, o su carácter semióticamente mediado. Pero no es nuestra intención tratar de desarrollar aquí una descripción de los diferentes tipos de acciones. Como este trabajo ha sido abordado ampliamente por autores procedentes de distintos enfoques, lo que pretendemos realizar es un análisis que describa la acción de la manera más general posible para que, de esta forma, tanto los análisis desarrollados en el marco de la psicología como en el marco de la sociología o la hermeneútica puedan, con el tiempo, relacionarse y englobar los distintos elementos del hecho educativo.

Llevar a cabo este plan exige desarrollar un marco metateórico desde el cual los diferentes enfoques puedan ser considerados *casuísticas* relevantes

para abordar los problemas que interesan a cada uno de ellos. Creemos que dicho marco se encuentra en el trabajo de un pensador antes citado, Kenneth Burke. Su proximidad a los problemas defendidos por el enfoque sociocultural es evidente para algunos de sus más preclaros defensores (Wertsch, del Río y Álvarez, 1995). Como a continuación se verá, los puntos de coincidencia entre su método y la perspectiva sociocultural tienen su mejor manifestación en el modo en que definió al primero, el *dramatismo* el cual, al haberse desarrollado a partir del análisis del drama, "(...) aborda el lenguaje y el pensamiento principalmente como modos de acción" (Burke, 1969a, p. xxii).

Según Burke, cualquier acontecimiento es interpretable en clave dramática en la que los observadores hemos de considerar las acciones y los motivos que las rigen o que emergen como resultado de ellas. Para entrar en la estructura de cualquier acción habremos de tener en cuenta cinco elementos que componen lo que el propio Burke denominó el *quinteto dramatúrgico* (Burke, 1969a). Los elementos del quinteto que configuran la estructura de cualquier acción, desde la más trivial a la más compleja, desde la más singular a la más general, son éstos: *acto, escena, agente, agencia* y *propósito*. Podríamos sintetizar el quinteto dramatúrgico diciendo que *acto* es el acontecimiento o el hecho que el *agente* (p. ej., una persona o un grupo) lleva a cabo dentro de una determinada *escena* (p. ej., la situación o el contexto de ocurrencia), realizado a través de unos *medios* (*agencia*) y con arreglo a un *propósito* u objetivo. La combinatoria de tales elementos permite a cualquier observador responder a preguntas como: ¿qué fue lo que pasó (acto)?, ¿quién lo hizo (agente)?, ¿dónde y cuándo (escena)?, ¿cómo lo llevó a cabo (medios)? y ¿por qué (propósito)? Estas preguntas y los cinco elementos que se obtienen como respuestas pueden ser rastreados en cualquier acción, como antes señalábamos, ya sea la acción sensomotora de un niño de dos años de edad, la cadena de actos implicados en una actividad laboral, el movimiento de una sinfonía, un aria de Verdi, el cotilleo entre vecinos o un texto filosófico.

Ahora bien, si la generalidad de nuestro quinteto dramatúrgico permite analizar cualquier acción, ello significa que las ciencias sociales o los diferentes sistemas de pensamiento que abordan su estudio pueden ser tratados como casuísticas o expresiones de un fondo dramatúrgico más general que refleja, en esencia, el quinteto ya referido. La historia, por tomar un ejemplo cualquiera, se centra sobre los actos realizados por los diversos grupos y culturas objeto de estudio para el historiador, al igual que la geografía aborda preferentemente la escena, el marco físico en el que un determinado grupo realiza sus actos. No es de extrañar, por tanto, que unas ciencias necesiten de otras para alcanzar el conocimiento más exacto posible de aquello que pretenden explicar.

Algo parecido encontramos en el ámbito de los teóricos del enfoque sociocultural que adoptan como unidad de análisis el concepto de *acción mediada* o abordan el estudio de la *mediación*. Al estudiar la acción en el marco de la psicología inevitablemente se ha de hacer mención a los con-

ceptos de *mediación instrumental* y *mediación semiótica*, es decir, a la *agencialidad* o los *medios* implicados en el curso de la misma, de ahí que el psicólogo necesite, entre otras, de la semiótica y las ciencias del lenguaje si desea un completo análisis de la acción objeto de estudio (acciones sensomotoras, interacciones en la ZDP, etc.).

Esto nos recuerda que, para los estudiosos del proceso educativo, el concepto de acción mediada se centra excesivamente en la agencialidad empleada por el agente (medios e instrumentos) y en los propósitos perseguidos sin considerar, a veces, los escenarios en los que tales acciones transcurren. Cuando los psicólogos socioculturales realizamos nuestros análisis de los instrumentos semióticos con escasas y vagas referencias al contexto de la acción podemos incurrir en la crítica que Burke hacía a los pragmatistas por su orientación excesivamente instrumentalista de la misma. A través de un sencillo ejemplo —el del prisionero que rompe sus ligaduras mediante el uso de una lima—, Burke ironizaba del siguiente modo sobre el tipo de análisis desarrollado por ellos:

> "Los pragmatistas probablemente se hubieran referido a la motivación [del prisionero] a partir de la *agencialidad*. Ellos habrían hecho notar que nuestro personaje escapó mediante un *instrumento*, la lima con la que se liberó de sus ataduras. En esa misma línea de pensamiento, habrían observado que la mano que la empuña es igualmente un instrumento y, por la misma razón, el cerebro que la guía y, probablemente, el sistema educativo que enseñó el método y formó los valores implicados en tal incidente." (Burke, 1969a, p. xxi).

Sin embargo el modelo que Burke nos propone pretende diferenciarse del pragmatista tomando en consideración otros elementos en juego, pues los medios o instrumentos (agencia) no son los únicos que debe considerar el analista de la acción. El analista debe partir de la observación de los elementos que componen su quinteto (agente, acto, escena, agencia y propósito) en la situación estudiada, tratando de determinar la importancia de cada uno y el modo en que se articulan.

Si prestamos atención al papel de la escena en el curso de una acción veremos que su importancia puede igualarse a la de los medios implicados. Pero, empecemos por describir los elementos de la escena.

Como el método burkeano se inspira en la representación y el drama, con frecuencia tiende a confundirse la escena con el escenario, el espacio o entorno en el que el acto dramático tiene lugar. Un análisis más detallado de la situación escénica nos descubre a los demás personaje que rodean al actor (agente) como parte constitutiva de la misma. "Los personajes -señala Burke-, al estar en interacción, podrían ser tratados como condiciones escénicas o *entornos* unos de otros; cualquier acto podría ser tratado como parte del contexto [de la escena] que modifica (...) los actos subsecuentes" (Burke 1969a, p. 7).

El interés por el papel que la escena juega en el curso de la acción es crucial para una reformulación teórica de la misma que supere el viejo teleologismo aristotélico tan presente en la psicología actual; es igual-

mente importante para el análisis del hecho educativo. Los actos no están contenidos puntualmente en el plan que el agente elabora antes de pasar a ejecutarlos, aún cuando pueda decirse que "pre-existe virtualmente" en él (Burke, 1969a, p. 16). Más bien, cabe pensar que el plan de acción y el propósito contenidos en el agente se reformulan continuamente en el curso de las interacciones que mantiene con los miembros de la escena. Al considerar a los demás miembros constitutivos de ella, y ser éstos agentes en activo, será inevitable que se influyan mutuamente, modificándose unos a otros sus respectivos planes de acción.

Nuestro interés por las *escenas pedagógicas* esta avalado por los análisis que sobre los debates en los centros de adultos hemos venido realizando. La atmósfera de estos escenarios permite que mujeres analfabetas o con escasos niveles educativos puedan expresar sus vivencias, sus emociones, abordar problemas personales e incluso, frente a puntos de vista divergentes, defender mediante argumentos o discursos cuasiargumentativos sus propios puntos de vista acerca de diversos problemas de la vida cotidiana (el machismo, los problemas laborales del marido y otros miembros de la familia, etc.) (Cala, 1991; LAH, 1993; Ramírez, 1995; Ramírez y Wertsch, en prensa). Las claves que explican la disposición a hablar sin inhibición de este tipo de cuestiones se encuentra más en la escena pedagógica que en la agencialidad, es decir, en los instrumentos semióticos, en la habilidades discursivas, que, al comienzo de su nueva vida escolar, no se poseían. Las condiciones que han facilitado la adquisición de estas habilidades discursivas y la actitud para hablar de tales temas se deben encontrar con toda seguridad en la escena pedagógica, en la atmósfera creada por ésta, que predispone a los agentes al intercambio, a la comprensión mutua y, en suma, a la creación de intersubjetividad.

## Comentarios finales

Si durante las últimas décadas la alianza entre ciencia y educación ha dominado la escena pedagógica, tal vez corresponda ahora dar paso a una nueva alianza entre ética, retórica y educación que venga a complementar la anterior. Del mismo modo que todo estudiante acepta de buen grado desenvolverse en un mundo científica y técnicamente complejo, deberá aceptar igualmente que su vida transcurrirá en un mundo social y cultural igualmente complejo. La preparación para el bien vivir en un nuevo espacio multicultural e interétnico es el reto que debe asumir esta alianza renovada.

Uno de los papeles que la educación debe jugar al respecto es el de crear las escenas pedagógicas adecuadas para lograr la mejor atmósfera posible facilitadora de la compresión y el diálogo. En ellas encontrará el estudiante las condiciones necesarias para trascender el estrecho límite de su grupo de pertenencia (familia, etnia, iglesia, etc.) extendiendo así su comprensión de los demás, su capacidad para aceptar al otro sin atender a su origen social, étnico o familiar.

Promover el debate en el marco de una escena pedagógica en la que sus participantes asumen desde el comienzo que todo argumento es rebatible, que no existen logos sin antilogos, fortalece las actitudes democráticas opuestas a cualquier forma de totalitarismo o sistema ideológico detentador de la palabra autoritaria y monológica.

# *Referencias*


BAJTÍN, M. M. (1986). *Speech Genres & Other Late Essays*. Austin, Texas: University of Texas Press.

BILLIG, M. (1989). *Arguing and Thinking*. Cambridge: Cambridge University Press.

BRONCKART, J. P. (1995). Theories of action, Speech, Natural Language, and Discourse. En J. V. Wertsch, P. del Río y A. Álvarez (Eds.), *Sociocultural Studies of Mind*. Cambridge, MA y Londres.: Cambridge University Press.

BURKE, K. (1969a). *A Grammar of Motives*. Berkely, CA: University of California Press.

BURKE, K. (1969b). *A Rethoric of Motive*. Berkekey y Los Angeles, CA: University of California Press.

BURKE, K. (1984). *Permanece and Change. An Anatomy of Purpose*. Berkeley y Los Angeles, CA: University of California Press.

CALA, M. J. (1991). El programa de educación de adultos y el papel social de la mujer: un estudio sobre valores, actitudes y modos de pensamiento. Memoria de investigación. Sevilla: Instituto Andaluz de la Mujer.

CAMPS, V. (1988). *Etica, retórica y política*. Madrid: Alianza.

EDWARDS, D. y POTTER, J. (1992). *Discursive Psychology*. Londres: Sage.

GRICE, H. P. (1975). Logic and Conversation. En P. Cole y J. L. Morgan (Eds.), *Syntax and Semantics 3: Speech Acts*. Nueva York: Academic Press.

GRICE, H. P. (1978). Further Notes on Logic and Conversation. En P. Cole (Ed.), *Syntax and Semantics 9: Pragmatics*. Nueva York: Academic Press.

HABERMAS, J. (1984). *The Theory of Communicative Action*. Vol. 1: *Reason and the Rationalitation of Society*. Boston, MA: Beacon Press.

LABORATORIO DE ACTIVIDAD HUMANA -LAH- (1993). *La Educación de Adultos y el cambio de valores, actitudes y modos de pensamiento en la mujer: Un estudio etnográfico del discurso* (Monografía no publicada). Madrid: CIDE.

LEONTIEV, A. N. (1981a). The problem of activity in psychology. En J. V. Wertsch (Ed.), *The concept of activity in Soviet psychology*. Nueva York: Sharpe.

LEONTIEV, A. N. (1981b). *Problems of the Development of the Mind*. Moscú: Progreso

LEVINSON S. C. (1983). *Pragmatics*. Cambridge MA: Cambridge University Press.

MEAD, G. H. (1934). *Self, Mind, and Society from the Standpoint of a Social Behaviorist*. Chicago: University of Chicago Press.

RADZIKHOVSKII, L. A. (1987). Activity: Estructure, Genesis, and Unity of Analysis. *Soviet Psychology*, *XXV* (4), 82-98.

RADZIKHOVSKII, L. A. (1990). The Language of Description of Holism and L. S. Vygotsky's Notion of "Units". *Soviet Psychology, 28* (3), 5-22.

RAMÍREZ, J. D. (1995). *Usos de la palabra y sus tecnologías. Una aproximación dialógica al estudio de la alfabetización*. Buenos Aires: Miño y Dávila.

RAMÍREZ, J. D. y WERTSCH J. V. (En prensa). Rhetoric, Education, and Literacy. The Role of Debates in Adults Schools. En L. Resnick, R. Saljo y C. Pontercorvo (Eds.), *Discourse, Tools, and Reasoning: Situated Cognition and Technologically Supported Environments*. Norwood, NJ: Ablex.

RICOEUR, P. (1988). *El discurso de la acción*. Madrid: Cátedra.

ROMMETVEIT, R. (1974). *On Message Structure: A Framework for the Study of Language and Communication*. Nueva York: Wiley.

SHOTTER, J. (1993). *Conversational Realities. Constructing Life through Language*. Londres: Sage.

TOULMIN S. (1990). Knowledge as Shared Procedures. Paper presented at the *Second International Congress on Activity Theory* (Lathi, Finland).

VOLOSHINOV, V. N. (1986). *Marxism and the Philosophy of Language*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

VYGOTSKI, L. S. (1925/91). La conciencia como problema de la psicología del comportamiento. En L. S. Vygotski, *Obras Escogidas,* Vol. I (pp. 39-60). Madrid: Aprendizaje-Visor.

VYGOTSKI, L. S. (1934/93). *Pensamiento y lenguaje*. En L. S. Vygotski, *Obras escogidas.* Vol. II (pp. 9-348). Madrid: Aprendizaje-Visor.

WERTSCH, J. V. (1985). *Vygotsky. The Social Formation of Mind*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

WERTSCH, J. V. (1991). *Voices of the Mind. A Sociocultural Approach to Mediated Action*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

WERTSCH J. V. y RAMÍREZ, J. D. (En prensa). Discourse in Adult Classroom. Rhetoric as Technology for Dialogue. En L. Resnick, R. Saljo y C. Pontecorvo (Eds.), *Discourse, Tools, and Reasoning. Situated Cognition and Technologycally Supported Enviroments*. Norwood, NJ: Ablex.

WERTSCH, J. V., RÍO, P. DEL y ÁLVAREZ, A. (1995). Sociocultural Studies: History, Action, and Mediation. En J. V. Wertsch, P. del Río, y A. Álvarez (Eds.), *Sociocultural Studies of Mind* (pp. 1-34). Cambridge, MA: Cambridge University Press.

Capítulo 8

# De la defectología de Vygotski a la educación personalizada y especial

Alberto Rosa

El tema del que aquí voy a tratar es un tema tradicionalmente considerado como relativamente marginal. Al igual que las personas llamadas "deficientes", "excepcionales", o con "necesidades especiales" son una minoría, un grupo marginal dentro de la población general, los estudios que a ellas se refieren tienen, también, una naturaleza especial, relativamente lateral.

Típicamente los sujetos con discapacidades son considerados como por debajo de la normalidad, por lo que los programas educativos tienen, primero, que evaluar sus "problemas" para, después, diseñar las estrategias de normalización. Por lo que se refiere a la labor de investigación, estos sujetos son considerados como campo para poner a prueba teorías sobre el desarrollo de alguna función particular (p. ej., el lenguaje en sordos o la socialización en autistas), o bien son candidatos a ser descritos a través de la aplicación de teorías del desarrollo diseñadas para los sujetos considerados como "normales". En definitiva, actúan como campo de pruebas para teorías que, en cualquier caso, rara vez pueden dar razón de sus peculiaridades, pues típicamente empiezan señalando aquéllo que les falta para, luego, ver el efecto de ese "defecto" en la desviación que se observa sobre la norma. Su desarrollo sería, pues, "patológico" y la pedagogía a aplicar tendría que ser "terapéutica".

Pocas son las teorías que han sido diseñadas de manera que puedan dar cuenta de este tipo de diversidad. Una diversidad que tenga en cuenta tanto aspectos biológicos como sociales, y las interacciones entre ambos. Este es precisamente el caso de la aproximación socio-cultural.

Hay un dato histórico que, aunque bien conocido, no suele ser enfatizado del modo que se merece. El componente "defectológico" está en el mismo origen del desarrollo del enfoque socio-histórico como parte constituyente del mismo. De hecho los primeros trabajos transculturales de la escuela de Moscú son posteriores al trabajo con sujetos con "defectos", como los denominaba la terminología de la época. El enfoque de composición de funciones, el mismo concepto de "sistema funcional", que luego

tanto usaría Luria, encuentra su origen en un conjunto de trabajos llevados a cabo por Vygotski, Luria y Leontiev, entre otros, en la década de 1920 en los que se trabajaba con niños y adultos con problemas. Hay que recordar que el mismo Vygotski era considerado como un paidólogo, y que estos tres autores fundan en 1930 el Instituto de Defectología de Moscú, prácticamente al mismo tiempo que empiezan a estudiar medicina. Por otra parte, la cantidad de trabajo empírico llevado a cabo por estos autores sobre estos temas es francamente importante.

Yendo más allá de estos detalles históricos y biográficos, creo que puede señalarse, sin ningún género de dudas, que la Defectología está entre las bases teóricas de las teorías desarrolladas por estos autores. El propio trabajo de rehabilitación de Luria encuentra su origen en sus primeras experiencias con niños y adultos con deficiencias. Pero, además, el propio Vygotski enfatizó de manera sistemática el carácter intrínsecamente aplicado de su enfoque psicológico y educativo. Al extremo de que el resultado práctico es considerado como la prueba definitiva de la bondad de una teoría. La Defectología, así entendida, es una de las facetas de la diversidad a explicar, no una desviación de una normalidad pretendidamente universal.

Sin embargo, mucho ha llovido desde la década de 1920. El enfoque defectológico ha sido poco conocido, mientras que otros modos de dirigirse a los sujetos con deficiencias han sido mejor difundidos, además de haber habido desarrollos teóricos y aplicados muy amplios. Lo que sigue pretende ser una exposición de cómo enfocar la psicología y la educación de los sujetos con necesidades especiales a las alturas del final de este siglo que se nos acaba. La forma en que lo voy a hacer es a través de un diálogo con otras formas de enfocar la cuestión, ofreciendo algunos instrumentos para su reconceptualización.

El principal mensaje que pretendo transmitir no es otro que el intento de incluir la educación especial dentro de la corriente principal de la educación general, pero sin olvidar la necesidad de tener en cuenta las peculiaridades propias de los sujetos con deficiencias. Para ello es preciso detenerse de un modo especial en una caracterización de los procesos de desarrollo y aprendizaje, que, en palabras de Vygotski, se funden como una aleación dentro del proceso educativo, dando como resultado la construcción del sujeto humano.

El sujeto de la educación especial, el niño deficiente, es un sujeto humano que se rige por los mismos principios psicológicos de desarrollo y aprendizaje. Por ello, la primera tarea a la que pretendo dirigir la atención es a tratar de caracterizar tanto al sujeto con el que trabajamos, como a algunos principios que permiten describir y comprender su construcción.

En primer lugar voy a detenerme en una consideración de algunos términos al uso. En concreto, los de deficiencia, discapacidad y minusvalía que se recogen dentro de la clasificación de la OMS.

El término "deficiencia" se refiere a la existencia de alteraciones en la estructura orgánica del individuo. Este término español, que tiene un cierto matiz peyorativo, de carencia de algo, adquiere un matiz diferente cuando examinamos su correspondiente en inglés: "impairement", que quiere decir desparejado, diferente; con ello se hace referencia a un sujeto diferente, pero que no por ello forma parte de un grupo estigmatizado. Sigue siendo un sujeto humano, pero que ya no se define por sus carencias respecto de la norma, sino que tiene un ser propio que no tiene por qué definirse en comparación con otro.

"Discapacidad" se refiere a la carencia de la habilidad para realizar algunas tareas sociales, como consecuencia, entre otras cosas, de su deficiencia. Frente al término anterior que se refería a aspectos estructurales, éste hace referencia a cuestiones funcionales. Pero el que un individuo sea más o menos hábil, no tiene por qué depender de manera ineluctable de su estructura física. La habilidad obviamente descansa sobre operaciones que se realizan sobre el aparato físico, pero puede haber vías para sustituir un modo de realizar la acción que moviliza algunas estructuras, que pueden estar dañadas, por otros modos de acción que descansen sobre estructuras diferentes intactas o menos afectadas. Quizás el aspecto que debería de llamar nuestra atención sería la equivalencia funcional de las acciones (de las habilidades) y no su identidad estructural. Esta visión, sobre la cual me extenderé más adelante, conduce a ser metodológicamente optimistas, a buscar los mecanismos, necesariamente particulares, que puedan conducir hacia la mejor equivalencia funcional posible.

Por último, el término "minusvalía", se refiere a la validez, al valor social que tiene un sujeto con una deficiencia. De nuevo nos encontramos con un matiz de minusvaloración del sujeto. Pero, una mirada al término inglés equivalente ("handicap") nos señala otra vez un matiz diferente. "Handicap" originalmente se refiere a un tipo de juego en el que el desequilibrio entre los participantes se corrige mediante la dureza del esfuerzo a realizar y la diferente valoración de las apuestas. Esta concepción tiene la virtud de señalar que la valoración del sujeto no es algo que dependa únicamente del ser "estructural" del sujeto, sino que es resultado de una atribución que realizan quienes, entre otras cosas, son los responsables de su educación e integración social. En último término "minusvalía (o "handicap") se refiere al ajuste, particular en cada caso, entre el individuo y su entorno, entre las condiciones de vida y las habilidades del individuo. Ello lleva a considerar que no se trata tan sólo de ajustar el individuo al ambiente, sino también el ambiente al individuo.

Esta última idea pretende transmitir que no es sólo necesario que el individuo tenga que plegarse a su entorno, sino que el entorno tiene que flexibilizarse hacia el individuo. La educación, todo el sistema de vida debe estar al servicio de las necesidades de la vida de los individuos, y no la vida de los individuos al servicio del sistema y ello ciertamente incluye también a las personas con necesidades especiales. Hay que ajustar el sistema de manera que los individuos más desfavorecidos no se queden atrás,

y ello incluye adaptar a las necesidades de ellos la conducta de los más favorecidos.

Sin embargo, esto que acabamos de decir no puede ser el objetivo de la educación especial. La propuesta que hacemos es que el objetivo a contemplar es la mejor integración posible del sujeto con necesidades especiales en el seno de la sociedad como un individuo de pleno derecho. Ello plantea algunos retos, entre los cuáles están tanto el ajuste de la sociedad a sus necesidades, como —y esto es uno de los objetivos de la educación especial— el tensar al máximo las posibilidades de ese sujeto para hacerle más eficiente, más hábil y así sea susceptible de ser más valorado. El ajuste del entorno a estos individuos es una cuestión de justicia, pero, sobre todo, un recurso educativo para incorporarlo a la sociedad a través de la propia construcción de su individualidad. En este sentido, la educación —no sólo la especial— es una empresa teleológica, orientada a alcanzar objetivos, a hacer los individuos lo más hábiles posibles, a darles la máxima ventaja, y ello contando con los recursos del sujeto y con los del entorno que le rodea.

Uno de los retos de la educación especial es el de la heterogeneidad de la población con la que trabaja. Aparecen sujetos con deficiencias y discapacidades muy variadas, de orígenes muy diversos, que aparecen en momentos madurativos muy diferentes, incluidos en entornos sociales y culturales muy variados, en familias con recursos muy distintos, dando todo ello como consecuencia cuadros comportamentales muy varios. A ello hay que añadir que estas afectaciones pueden sufrir variaciones a lo largo del ciclo vital del individuo, con la consiguiente incidencia en el proceso de su desarrollo.

Hay dos vías para tratar de afrontar la cuestión de la heterogeneidad. La primera sería el efectuar una categorización exhaustiva de los diferentes tipos de problemas con los que hay que tratar. La segunda optaría por la línea de intentar caracterizar los elementos que tienen en común las diferentes afectaciones. Mientras que la primera conduciría a discusiones sobre cuadros diagnósticos descriptivos, la segunda preferiría ir a la búsqueda de los principios básicos que subyacen a los procesos de aprendizaje y desarrollo para, a partir de ellos, diseñar los procedimientos de instrucción y la organización educativa que permitieran una intervención eficaz. Ni que decir tiene, que la alternativa que propongo es la que se deriva de esta segunda opción, que me atrevería a designar como una aproximación funcional.

Precisamente el cambio de enfoque que representa hablar de alumnos con necesidades educativas especiales, en lugar de deficientes, discapacitados o minusválidos, trata de enfatizar la conveniencia de la utilización de esa aproximación funcional que, en modo alguno, implica el ignorar las diferencias, pero que releva al alumno de la exclusividad de la responsabilidad en su propio desarrollo, que pasa a ser compartida por el sistema educativo en su conjunto. La educación especial, las familias y la sociedad en su conjunto, deben realizar un esfuerzo para dar una respuesta diferen-

ciada a las necesidades específicas de cada sujeto para su integración. Pero para ello es preciso disponer de una base teórica que permita dar cuenta de esa heterogeneidad, que ofrezca una descripción y explicación de los procesos de aprendizaje y desarrollo, y suministre unos principios que orienten la intervención. Ello nos lleva a realizar un excurso en terrenos psicológicos.

Una advertencia previa a realizar, es la cautela de que una parte importante de las teorías psicológicas y educativas son productos diseñados para explicar el desarrollo de los sujetos "normativos" (habitualmente sujetos de sociedades occidentales desarrolladas y de clase media), por lo que se encuentran con dificultades para explicar cualquier excepcionalidad (incluso cuando la excepcionalidad es mayoría en una sociedad particular).

A riesgo de ser muy esquemático me atrevería a clasificar las teorías psicológicas aplicables en este caso en dos grandes grupos: las psicologías de las facultades y las psicologías de la acción.

Las psicologías de las facultades parten de la consideración de la existencia de unas capacidades innatas que se desenvuelven en el tiempo según un reloj biológico preprogramado y de forma relativamente independiente de las circunstancias del entorno. Ello implica que existen capacidades que se desarrollan de manera más o menos autónoma, de forma tal que un daño específico en una de esas facultades afecta de forma importante al desarrollo. De este modo se establece una teleología natural (hay un fín prefijado del desarrollo, un ritmo, un impulso y un techo). Así, si la estructura que soporta la facultad está dañada el pronóstico es pesimista: el techo baja. Si tal fuera el caso, podríamos hablar de la existencia de un sujeto con una estructura relativamente estable desde el principio, de forma que su desarrollo es una puesta en acto de sus potencialidades innatas.

Las psicologías de la acción, por el contrario, enfatizan la colaboración entre el sujeto y el ambiente en el proceso del desarrollo de este último, de manera que las acciones que el sujeto realiza configuran cambios en su propia estructura funcional a través de la construcción de hábitos, esquemas y estructuras de conocimiento. Frente al pesimismo de la postura anterior se puede decir que esta segunda opción es estructuralmente optimista. Es posible maniobrar para re-estructurar el proceso de construcción mediante la manipulación del entorno y así re-estructurar el conjunto de habilidades y producir desarrollo. En definitiva, el sujeto es resultado de una co-construcción activa coparticipada entre el organismo individual y su entorno físico y social. Se trata de concepciones constructivistas, entre las cuales están la piagetiana y la vygotskiana.

Por supuesto, la exposición que aquí he hecho es altamente esquemática y, como suele suceder en estos casos, ofrece casi una caricatura de cada una de las posturas que se presentan, sin hacer adecuada justicia a las aportaciones, sin duda valiosas, de cada una de estas visiones del sujeto psicológico y de su desarrollo.

La postura que aquí voy a sostener es intermedia entre ambas posturas extremas que acabo de mencionar, aunque concediendo mayor peso a esta segunda concepción constructivista. Lo que voy a hacer a continuación es exponer una concepción del sujeto humano que señale cuáles son los principios generales de su desarrollo, la forma en la que pueden ser afectados por la educación y las peculiaridades que presentan en el caso de sujetos con alguna deficiencia específica. A partir de esta identificación es como será posible diseñar sistemas de instrucción, materiales educativos y sistemas de evaluación y seguimiento.

El punto del que partimos es una concepción del sujeto humano como una entidad biológica de naturaleza material, pero cuyo comportamiento es resultado de múltiples factores. En este momento histórico, disponemos de recursos conceptuales para poder contemplarlo desde cuatro puntos de vista distintos, cuatro niveles de análisis, no cuatro entidades. Estos niveles de análisis en parte coinciden con límites disciplinares, pero, al mismo tiempo, todos ellos pueden ser considerados dentro del estudio psicológico.

El *nivel biológico* se refiere a la estructura material del ente humano, a su anatomía y fisiología, a su arquitectura y funcionamiento. La población con la que trabaja la educación especial en buena parte se define por algunas alteraciones en su estructura biológica que plantean un conjunto de restricciones que no pueden dejar de considerarse para el estudio que emprendemos.

El *nivel computacional* se refiere a la estructura de las operaciones que realiza el soporte biológico. Se trata de un nivel dedicado a analizar la estructura formal de las tareas que realiza el sujeto. Este nivel de análisis viene a cumplir el papel de interfaz entre el nivel biológico y el nivel psicológico, teniendo como objetivo el explicar la transición desde fenómenos biológicos a psicológicos. Nótese que este nivel está constreñido por las propiedades del aparato biológico que lo sustenta, mientras que los formalismos que ofrece permite señalar las restricciones a las que se han de plegar las acciones describibles desde cada uno de los demás niveles de análisis. Al mismo tiempo, los niveles superiores suministran las ocasiones, con los contenidos y buena parte de las estructuras, para su funcionamiento en las situaciones reales.

El *nivel psicológico* se refiere a las acciones individuales. Las acciones son algo que lleva a cabo el sujeto como totalidad, así, son al mismo tiempo externas e internas, objetivas y subjetivas, son el resultado del funcionamiento de una estructura biológica con ciertas propiedades computacionales y parcialmente responsables de la construcción y modificación de esa estructura.

El *nivel ecológico-social* marca las condiciones en las que puede realizarse la conducta manifiesta, las demandas para la acción y las ayudas para ésta. También incluye las relaciones con el entorno físico, las interacciones sociales, la comunicación, los constructos culturales, las condiciones insti-

tucionales, etc. Es decir, el conjunto de marcos de actuación en los que el individuo vive y en los que desarrolla su conducta. El individuo humano realiza acciones en su entorno con un sentido particular. Se actúa "para algo", en el seno de sistemas de actividad sociales, que suministran un significado a las acciones que se realizan.

Desde nuestro punto de vista todos estos niveles de análisis no son más que distintas facetas de una sola entidad: el sujeto humano, que es un organismo biológico que actúa en un entorno físico, social y cultural. Si se distingue entre los planos de análisis que hemos expuesto más arriba es con la intención de facilitar el estudio de esa realidad tan compleja, constituyendo distintos objetos de estudio y aplicándoles metodologías desarrolladas desde distintas prácticas científicas cada una con una tradición propia.

Por tanto cada nivel de análisis contempla al sujeto desde un punto de vista. La estructura de los niveles considerados conduce a que *las operaciones que se muestran ante nuestro escrutinio en cada nivel de análisis* planteen un conjunto de restricciones *a las posibilidades del inmediatamente superordenado*, mientras que son *las acciones que aparecen en el nivel supraordenado quienes* ponen en acto *las potencialidades de acción que cada nivel subordenado contiene*. En definitiva, sostenemos que *las funciones dependen de las estructuras, pero que éstas últimas se transforman a través de la acción*. Es precisamente esta concepción la que nos lleva a adoptar un punto de vista dinámico y genético (susceptible de incluir los aspectos filogenético, ontogenético e historiogenético) en una aproximación funcional (Rosa, Huertas y Blanco, 1993).

Mantenemos que *todos los niveles de análisis tienen una estructura isomórfica*, si bien las unidades y principios explicativos de cada nivel pueden ser muy diferentes, aunque tienen que ser compatibles y coherentes entre sí. *La estructura isomórfica* a la que nos referimos la denominamos *sistema funcional*. Tal como señala el "Laboratory of Comparative Human Cognition" (1982), no vemos ninguna razón por la que la idea de sistema funcional de Luria deba restringirse únicamente al nivel biológico; pero, además, tal y como aquí lo presentamos se amplía hacia el nivel computacional (cfr. McClelland, Rumelhart y Hinton, 1986), el psicológico (Vygotski, 1982; Luria, 1932) y el social (LCHD, 1982). Esta estructura isomórfica *tiene una naturaleza sistémica y es el resultado de la colaboración simultánea de diversos subsistemas existentes previamente para la realización de una acción concreta*. La consideración de esta estructura isomórfica nos permitirá distinguir en cada uno de los niveles de análisis cuáles son las subsistemas concretos que constituyen el sistema funcional en ese caso, y los principios explicativos de su funcionamiento.

La visión del sujeto humano que consideramos llama, entonces, a la colaboración interdisciplinar para poder llegar a comprender las acciones del sujeto, explicar su comportamiento e incidir sobre él.

Partimos, pues, de la idea de que el sujeto psicológico humano es el resultado de un proceso de construcción basado en la acción del sujeto

contextualizada en un entorno concreto. Para ello recurre tanto a los mecanismos de acción de que dispone en el momento en que se inicia su vida, como a aquéllos otros que puede incorporar a través de su relación con el entorno.

Vygotski (1982) planteó que la historia del desarrollo es la historia de la construcción de sistemas psicológicos, entendiendo éstos como la composición de *funciones naturales* innatas para formar otras nuevas, que, según él indica, tienen una naturaleza *artificial*, pues son el resultado de modos de acción desarrollados históricamente en el seno de grupos culturales. Estos nuevos sistemas artificiales son entendidos como el resultado de la composición de los sistemas naturales producidos a través del uso de instrumentos de mediación, de artefactos culturales desarrollados en cada cultura a lo largo de su historia. Como es conocido, Luria retomó este concepto de *sistemas psicológicos* y a partir de él elaboró la idea de los *sistemas funcionales cerebrales*. Estos últimos vendrían a ser la instanciación neuronal de la interacción con el entorno y, por consiguiente, la infraestructura que la actividad nerviosa suministra para el funcionamiento psicológico. Esta infraestructura parte de una materia prima natural (módulos pre-programados) y ofrece un producto elaborado resultado de la interacción del sujeto con el entorno físico y social (sistemas funcionales resultado de la colaboración de diversos módulos para la realización de una determinada acción).

La afirmación que acabamos de hacer contiene algunas afirmaciones fuertes. Por una parte, sostiene que la propia estructura del sujeto, incluso su arquitectura neuronal funcional depende no sólo de su anatomía, sino también de su inmersión en actividades sociales y, particularmente, de la educación. Como consecuencia, el proceso de desarrollo no es, entonces, un desenvolvimiento de potencialidades, sino una adquisición de destrezas. Ello implica el rechazo a una teleología fija e inmanente en el desarrollo. No obstante, hay que señalar la cautela de que si bien rechazamos la consideración de un estado final prefijado, de una teleología inmutable, no por ello dejamos de reconocer que existe un "telos", una direccionalidad en el desarrollo, pero ésta tiene una naturaleza flexible.

Examinemos brevemente las dos direccionalidades que proponemos, las dos teleologías flexibles que orientan el desarrollo individual.

En primer lugar la deriva filogenética, que ha creado una estructura corporal preparada para la supervivencia en el entorno natural del animal humano, un entorno que en buena parte ya no existe porque lo ha transformado la acción cultural del propio ser humano.

La segunda deriva está constituida por la teleología cultural que impone el entorno social concreto en el que se desarrolla cada individuo. Cada sociedad ha creado una red de prácticas para incorporarse a las cuales es preciso adquirir un conjunto de destrezas. Destrezas que se construyen en un proceso de aprendizaje, de individuación, no de socialización de un sujeto transcendental y con una identidad inmanente previa. En este sen-

tido, la práctica escolar, y especialmente el "curriculum" académico establece una telelología, plantea una meta del desarrollo y normaliza un ritmo de adquisición de las destrezas a aprender.

Pero cuando hablamos de los sujetos de la educación especial nos encontramos con sujetos que no disponen en su integridad del aparato físico completo de la especie. Su estructura inicial, la base física de que disponen para realizar las acciones que le requiere el ambiente físico y social es diferente. Por ello resulta imposible esperar de ellos un comportamiento equivalente al de aquellos que tienen su estructura física intacta.

Hay que tener en cuenta, también, que las prácticas sociales, y entre ellas la educación, se han ido construyendo a través del tiempo y refinando sus instrumentos de acción, sus reglas y sus procedimientos, sobre la base de una concepción normalizada del sujeto humano y, con mucha frecuencia marginando a la anormalidad, fundamentalmente por carecer de recursos para comprenderla y para integrarla dentro de una sociedad plural.

Los sujetos de educación especial son sujetos diferentes, con recursos diferentes, para cuya integración y construcción, necesariamente peculiar y con un ritmo distinto, la sociedad, y en particular la práctica educativa, con frecuencia no dispone de prácticas regladas para su construcción. Ello trae como consecuencia el que sean dejados a sus propios recursos, o el que sean sometidos a prácticas educativas "normalizadoras" que o no reconocen su excepcionalidad, o bien rebajan el nivel de exigencia que se les plantea, condenándoles de esta manera a la marginación y a la dependencia de las asistencias públicas. Es este estado de cosas lo que nos lleva a tratar de establecer una conceptualización del sujeto de la educación especial, el alumno con necesidades especiales, en sus propios términos, lo que nos lleva a reclamar el fijarnos en los recursos de que dispone, en cómo organizarlos funcionalmente de manera que podamos incorporar a estas personas a las prácticas sociales. Ello nos conduce a reclamar la necesidad de estudiarlos en sus propios términos, no mediante la comparación respecto de sujetos normativos, generalmente sujetos sanos, urbanos, de clase media, y pertenecientes a sociedades occidentales avanzadas, en los cuales se ha concentrado la investigación psicológica y educativa.

Las teorías descriptivas del desarrollo de los llamados normales no nos valen en tanto descripción de fases universales del desarrollo, pues lo que hacen es describir un proceso de adquisición de habilidades que es relativamente estable, dado que disponen de un sistema nervioso y de unos interfaces sensorio-motores con el ambiente similares, además de ser incorporados a un sistema de prácticas sociales de enculturación aproximadamente iguales (un curriculum normalizado). La descripción de la secuencia del desarrollo normal vale para los normales, no para los excepcionales, pues su dotación biológica no es la misma, y la arquitectura funcional que han de construir para realizar las mismas funciones es necesariamente diferente.

Si nos fijamos en los procedimientos de seguimiento del desarrollo nos encontramos con un panorama similar. Los instrumentos de diagnóstico con frecuencia están diseñados desde el supuesto de un desarrollo normativo y, por consiguiente, pueden ofrecer resultados equivocados del estado del niño, pues lo que es adecuado para estimar el progreso de un sujeto normal, puede no serlo para estimar el progreso de alguien que sigue una vía diferente. Esto conduce como resultado a que un desarrollo excepcional llegue a ser considerado como una desviación del patrón, como una patología, como algo a corregir.

Este estado de cosas es lo que con frecuencia denominamos "normalocentrismo", una concepción de la normalidad como estándar de juicio respecto a la excepcionalidad. Una versión particular de lo que en sociología se denomina "etnocentrismo". Nuestra concepción, por el contrario, defiende el estudio del sujeto con necesidades especiales en sus propios términos, fijándonos en sus recursos y en su aprovechamiento, en lo que tiene, en lugar de resaltar sus carencias.

Pero, al mismo tiempo hay que reconocer que los sujetos con necesidades especiales no constituyen una etnia particular, no tienen generalmente un grupo de personas de las mismas características en cuyo seno puedan vivir de la misma manera, sino que tienen que incorporarse a una sociedad y a una cultura en la que necesariamente están en desventaja. El objetivo de la educación especial va precisamente en la línea de aportarles recursos y hacerles adquirir destrezas que les faciliten al máximo su incorporación a la sociedad a la que pertenecen, sin dejarles inermes ante ella.

Este panorama que acabamos exponer plantea algunos retos de alcance. En primer lugar, es preciso articular una perspectiva teórica que nos permita establecer un puente entre los conocimientos que tenemos respecto al desarrollo de los procesos psicológicos en los sujetos normales y los casos excepcionales que suponen los sujetos con necesidades especiales, ello sería lo que nos permitiría dirigir una acción educativa adecuada respecto a los objetivos que nos planteamos. En segundo lugar, ajustar el "curriculum", mediante adaptaciones individualizadas, al propio ritmo de composición de destrezas que la estructura del sujeto impone. En tercer lugar, buscar sistemas de evaluación y seguimiento que permitan monitorizar la adquisición de las destrezas que pretenden enseñarse. Y, por último, y lo más importante, no rebajar el nivel de exigencia que el sistema escolar plantea. La excepcionalidad en el camino del desarrollo no tiene por qué implicar una meta más corta en el desarrollo, sino que, como señalaba Vygotski, tiene que tensar al máximo las posibilidades del sujeto. Ello nos debe conducir a la adopción de sistemas de programación y de evaluación criteriales, no normativos.

De este modo, la educación especial no puede ser, como lo es para los normales, la simple exposición a un entorno diseñado por la naturaleza y la cultura a lo largo de un amplio periodo de tiempo, de manera que cada individuo adquiere destrezas a través de su incorporación a prácticas sociales pautadas de forma progresivamente más complejas (incluso mediante

un curriculum formal). En este caso tiene que haber un diseño ajustado a la medida para proceder a la construcción del sujeto con los elementos de partida de que se dispongan. Ello implica la realización de un cuidadoso inventario de sus recursos y una planificación de acciones para su composición, de manera que se produzca el desarrollo.

Toda construcción del sujeto pasa necesariamente por la acción de éste. Pero la acción individual del alumno con necesidades especiales se lleva a cabo en un entorno de aprendizaje suministrado por la familia, la escuela, las actividades de rehabilitación, y la sociedad como un conjunto. Podemos hablar, así, de un proceso de co-construcción en el que las acciones individuales del alumno entran en una dinámica dialéctica con las acciones de sus cuidadores. Este proceso de inter-acción, muy intrincada para que aquí podamos entrar en su detalle, junto con el propio proceso de maduración biológica es la responsable del desarrollo y del aprendizaje que pretender conseguir.

En definitiva, y con esto concluyo: los resultados del proceso de desarrollo-aprendizaje, cuya optimización es el objetivo de la educación especial, no puede ser atribuido en exclusividad ni a los recursos del niño, ni a la acción exclusiva del profesor o de los padres. Más bien habría que entender que todos ellos son corresponsables dentro de un sistema de interacciones en un entorno social más amplio, dentro del cual la afectación particular, o el daño en estructuras que afecten a funciones intelectuales, son sólo un aspecto a tener en cuenta.

Vygotski decía que el peor efecto de una deficiencia está no en la afectación funcional específica que produce, sino en el defecto social que produce, que bloquea las posibilidades de una estructuración funcional alternativa. Es precisamente la incorporación a las actividades sociales, y la adaptación del entorno para el andamiaje de su desarrollo lo que suministra la ocasión para la adquisición de las habilidades que constituyen la meta de la educación. En último término, la propuesta que hacemos es metodológicamente optimista, supone tomar metodológicamente el punto de vista del más débil, pero incluye, también, una teleología abierta del proceso del desarrollo-aprendizaje. Los resultados finales de la educación especial no tienen un techo fijo, éste ha de ser tanteado a través del esfuerzo cooperativo entre investigadores, profesores, padres, profesionales sanitarios y el propio alumno.

# *Referencias*

LABORATORY OF COMPARATIVE HUMAN COGNITION (1982). A Model System for the Study of Learning Difficulties. *Quarterly Newsletter of the Laboratory of Comparative Human Cognition, 4* (3), 39-66.

LURIA, A. R. (1932). *The Nature of Human Conflicts*. Nueva York: Liveright

MCCLELLAND, J. L., RUMELHART, D. E. y HINTON, G. E. (1986). The Appeal of Parallel Distributed Processing. En D. E. Rumelhart, J. L. McClelland y el PDP

Research Group, *Parallel Distributed Processing. Explorations in the Microstructure of Cognition.* Cambridge, MA: The M.I.T. Press.

ROSA, A., HUERTAS, J. A. y BLANCO, F. (1993). Psicología de la Ceguera y Psicología General. En A. Rosa y E. Ochaíta (Comp.), *Psicología de la Ceguera*. Madrid: Alianza.

VYGOTSKI, L. S. (1982/1991). Sobre los sistemas psicológicos. En L. S. Vygotski, *Obras Escogidas.* Tomo I. Madrid: M.E.C.-Visor.

Capítulo 9

# La escuela democrática y la integración de las minorías. El desafío de las sociedades plurales

Ana Vásquez-Bronfman

El objeto de este texto es el de analizar la manera como la escuela democrática afronta el problema de la integración de las minorías. Para ello voy a apoyarme en el caso concreto de la escuela francesa, que de cierta manera es paradigmático, ya que desde la época de la revolución de 1789 (o Revolución Francesa fuera de Francia), Francia se reconoce una vocación para elaborar conceptos e interpretaciones que se pretenden universalistas, por lo menos en el ámbito del mundo occidental. No es mi propósito el de caricaturizar ni tampoco el de ensalzar el sistema educativo francés. Pretendo únicamente analizar desde la perspectiva de la complejidad las contradicciones que afronta el sistema mismo, así como las que afrontan los actores institucionales, maestros y profesores (que designaré a partir de ahora con el término genérico de profesores), y también las ambigüedades y contradicciones que manifiestan los actores pertenecientes a algunas minorías, como son principalmente los alumnos y sus padres.

Para hablar claramente, es necesario que explique en primer lugar dónde me sitúo y qué pretendo. Mi punto de vista es el de una investigadora que trabaja en una institución de investigación y que estudia los distintos procesos que abordan los niños pertenecientes a ciertas minorías. Tengo que decir igualmente que a través de la evolución de mi trabajo me encuentro actualmente en una especie de encrucijada de disciplinas: no me defino totalmente como psicóloga (que es mi formación de origen) ni tampoco como socióloga (la institución donde trabajo es un equipo de sociología), sino que actualmente me encuentro cómoda trabajando desde la perspectiva de la etnografía. Entendiendo la etnografía no sólo en términos de un trabajo continuado sobre el terreno, sino también como un cierto compromiso ético con los actores estudiados.

Después de estos preámbulos indispensables, voy a empezar recordando cómo se concibe en Francia lo que debe ser una escuela democrática, y cuáles han sido las principales críticas que se le han hecho al sistema, fundamentalmente desde la década de los 60, época en que se re-elaboran ciertos conceptos básicos sobre la institución educacional.

La educación había sido definida en base a los principios fundamentales de la revolución, es decir libertad, igualdad y fraternidad, pero los objetivos y la estructura del sistema educacional sólo fueron definidos hace poco más de un siglo, en los años 1880 y 1890. Me refiero a la Tercera República, aquella que fue organizada después de que se aplastó -a sangre y fuego- la revolución de la comuna. Cuando ya se estaban cicatrizando las heridas de esta represión brutal, ciertos puestos clave fueron ocupados por hombres que contribuyeron a restablecer las libertades públicas y a reestructurar las instituciones de la república, entre ellos el ministro de educación, Jules Ferry. De esta manera se caracterizó la educación pública como gratuita, laica, obligatoria e igual para todos, dándosele acceso a las niñas a la educación secundaria. El concepto de igualdad ante la escuela, representaba de alguna manera una adecuación, al nivel de los niños, del concepto de igualdad de la Declaración de los Derechos del Hombre. Desde esa época, la escuela democrática en Francia se define por estas premisas y hay que decir que desde los años 30, estas premisas han llegado a constituir un ideal mayoritario, integrándose de alguna manera en el *ethos*, en lo que podría llamarse el imaginario colectivo de la nación. El plan de reforma de la educación que se propuso en 1945 (elaborado por el profesor Langevin, un científico, y el psiquiatra Henri Wallon), después de la Liberación, apuntaba a precisar y desarrollar aún más la democratización de la escuela, y encarnaba una aspiración compartida por una mayoría de la población. Sin embargo este plan de reforma sólo fue aplicado parcialmente, desvirtuándose su orientación de igualdad y justicia social.

El concepto de desigualdad aplicado a la escuela fue elaborado por la sociología durante las décadas de los 60 y los 70, en un esfuerzo para comprender un fracaso escolar masivo que seguía aumentando. Desde el final de la guerra se habían desarrollado grandes encuestas, cuyos resultados mostraban que una importante proporción de niños no lograba aprender en el tiempo previsto para ello, de tal modo que tenían que repetir curso varias veces. Desde un punto de vista estadístico, estas encuestas comprobaron que cuantas más veces repetía un niño, menos posibilidades tenía de terminar su curriculum escolar, de tal modo que repetir no contribuía en nada a la eficacia de la enseñanza en general ni al éxito de cada niño en sus estudios. Repetir curso más de una vez pasó poco a poco a considerarse como sinónimo de "fracaso escolar". Pero afinando aún más el análisis, J. P. Clerc (1964) mostró que el 64% de los hijos de obreros y el 73% de los hijos de obreros agrícolas al terminar su escolaridad primaria habían repetido curso por lo menos una vez, mientras que el 76% de los hijos de cuadros superiores nunca habían repetido e incluso podían tener un año de adelanto en su escolaridad. En base a estos resultados, los sociólogos mostraron que la repetición no sucedía al azar, sino que el fracaso escolar se producía mayoritariamente entre los niños de medios sociales llamados desfavorecidos. En otros términos, todos los niños no eran iguales ante la escuela.

La difusión de estos análisis y del concepto de desigualdad escolar provocó polémicas apasionadas entre los profesores, los investigadores, los

universitarios, el Ministerio de Educación y finalmente también en la opinión pública francesa. El hecho de que estos análisis hayan provocado debates apasionados en la opinión pública se explica por la historia de la educación y la manera como está imbricada en los ideales de la república y más globalmente de la nación. Al plantear la discordancia entre un discurso que ofrecía una imagen idealizada de sí, y una práctica escolar discriminadora, estos análisis revelaron las ambigüedades que surgen de la aplicación de los grandes principios. Desde el momento en que se generalizaba la escuela para todos, se ponía en cuestión el postulado de la igualdad de todos los niños ante la escuela, dando lugar a la paradoja de que unas leyes basadas en un ideal de generosidad y de justicia social creaban también las condiciones para un fracaso escolar selectivo, poniendo en relieve la desigualdad de los niños ante la institución escolar. Ciertamente, esta paradoja se explica porque mientras la escolaridad no era obligatoria, muchos niños no asistían a la escuela, y aquellos alumnos que no lograban asimilar ciertos aprendizajes en el tiempo que se consideraba conveniente, en vez de repetir curso abandonaban la escuela. De esta manera, como destaca Viviane Isambert (1989), la noción de fracaso escolar no existía antes de que se promulgara la ley sobre la escolaridad obligatoria.

Ante estos problemas, se desarrollaron en paralelo dos perspectivas de trabajo. Una de ellas, impulsada fundamentalmente por psicólogos y pedagogos, trataba de entender el fracaso en la escuela como fenómeno individual, con vistas a compensar las dificultades de cada niño en particular. La otra perspectiva fue desarrollada por los sociólogos y los historiadores, centrándose principalmente en el funcionamiento del sistema escolar, donde se destacan especialmente los trabajos de Bourdieu y Passeron (1964, 1970) y de Baudelot y Establet (1972). Estos autores demostraron cómo la escuela transmitía los valores de las clases dominantes y cómo además, lo hacía de una manera relativamente codificada, de tal modo que los niños de las clases dominantes tenían más facilidades para decodificar esas normas y valores. En otras palabras, estos autores demostraron que los niños de medios populares no fracasaban en la escuela porque sufrieran de una incapacidad para aprender lo que se les enseñaba, sino porque la organización de la escuela los abocaba al fracaso. El fracaso escolar, entonces, era funcional para una determinada sociedad y para la escuela resultante de ella, el fracaso era un modo de selección.

Estos trabajos tuvieron el mérito de proporcionar una visión global del modo de funcionamiento del sistema escolar (Forquin, 1979, 1980) y , al revelar los mecanismos de selección que actuaban en la escuela, mostraron que atribuir la responsabilidad del fracaso a los niños y a sus padres era no sólo injusto sino también ilusorio. Las desigualdades no eran la consecuencia de una carencia de trabajo o de una incapacidad de la cual el mismo niño (o su familia) eran responsables. Antes bien, se trataba de carencias de la misma institución, cuyo modo de funcionamiento respondía a los grupos en el poder. Estos investigadores sostenían igualmente que los profesores, aún inconscientemente, se transformaban en agentes del sistema y que su papel consistía justamente en hacer funcionar un sis-

tema de selección que se presentaba como apoyándose en un ideal de igualdad.

Estos trabajos tuvieron un gran eco en la opinión pública, en tanto constituían los fundamentos para denunciar el sistema escolar. Pero al mismo tiempo, la gran difusión de estas ideas dieron lugar a lo que se podría llamar una apropiación politiquera, estimulando interpretaciones muy poco matizadas. Así, se destacaba el fracaso pre-establecido, predestinado de los niños de las clases trabajadoras, de tal modo que se difundió una visión estática, rígida y no dialéctica de las relaciones sociales, como si las correlaciones observadas fueran determinismos que se hubieran establecido de una vez para siempre, como una especie de fatalidad inevitable (CRESAS, 1981). A la larga, esta interpretación contribuyó a descomprometer a los profesores que se sentían solidarios con los niños de esos medios desfavorecidos, pero que al mismo tiempo se sentían atrapados dentro de un sistema que los condenaba a reproducir y perpetuar la discriminación.

Durante la década de los 70, empezaron a hacerse algunas investigaciones cualitativas (CRESAS, 1972, 1978) para estudiar cuales eran los mecanismos que permitían que se materializaran estas desigualdades. La pregunta era, ¿qué puede pasar en la escuela, y sobre todo durante las clases, para que a los hijos de trabajadores manuales, en su conjunto, el aprendizaje escolar les resulte más difícil que a los otros niños? ¿En qué nivel de la escolaridad se decide el atraso de unos y el adelanto de los otros? Y por último, ¿tienen los profesores conciencia del papel que juegan? ¿Saben que están favoreciendo implícitamente a ciertos niños en detrimento de otros?

Estos trabajos marcaron un hito en la reflexión sobre el fracaso y las desigualdades escolares, e influyeron también sobre la investigación, porque se situaron en una perspectiva metodológica distinta que se apoyaba en lo que se llamó "observación directa y en situación". Mostraron por ejemplo que el fracaso escolar empieza a desarrollarse desde la escuela parvularia, apoyándose en el dominio de una determinada forma de lenguaje hablado y de ciertos hábitos sociales, como es el conocimiento de los códigos para dirigirse a los diferentes adultos que trabajan en la escuela. Estas investigaciones mostraron también, que sin ser conscientes de que estaban contribuyendo a establecer las diferencias, los profesores estimulaban más a los niños que usaban sus mismos códigos linguísticos, que entendían su sentido del humor y que compartían una cierta sensibilidad ante determinados valores. Estas complicidades implícitas contrastaban con la incomprensión que se creaba entre el profesor y aquellos niños que se expresaban de otra manera, tal como si esos niños estuvieran hablando una "lengua extranjera".

## La perspectiva etnográfica en el contexto de una interpretación estructuralista-marxista

En la década de los 80, estas reflexiones se han ido profundizando a través de una perspectiva etnográfica que a su vez se inspira en el interaccionismo simbólico.

¿De qué manera la perspectiva del interaccionismo simbólico puede haber contribuido a renovar los trabajos sobre las desigualdades sociales?. Recordemos que estos trabajos se desarrollan en Francia, donde numerosos sociólogos reconocían la existencia de desigualdades sociales y de relaciones conflictivas de clase, es decir que los trabajos de los sociólogos de las décadas anteriores estaban ya incorporados en la manera de observar e interpretar la realidad. Se trataba entonces de entender de qué manera estas relaciones y estos conflictos se desarrollaban concretamente durante las interacciones corrientes y cotidianas que sucedían en la escuela. Sin embargo, la posición teórica fundamental del interaccionismo simbólico puede ser considerada como idealista, ya que postula que la realidad social no es una situación dada, sino construida por los mismos actores sociales que participan en ella (Woods, 1992; Berger y Luckman, 1966). Pero los trabajos desarrollados en Francia en esta perspectiva, de una u otra manera, re-sitúan las interacciones que observan en sus contextos sociales, las contextualizan (Chauveau, 1982; Derouet, 1985; Dubet, Cousin y Guillemet, 1989; Henriot-van Zanten, 1990; Sirota, 1988; Vásquez y Martínez, 1990; Vásquez, 1992; Xavier de Brito y Vásquez, 1994), analizando igualmente la historia de clase los actores estudiados (Bertaux, 1977 y De Gaulejac, 1987).

Mi propio trabajo se sitúa en esta perspectiva, y he partido de la observación de situaciones claramente definidas (como por ejemplo, una determinada clase en un curso específico, o la observación del comedor escolar de una escuela, en una época precisa del año) y en el momento del análisis, nos hemos apoyado en la metodología de Ogbu (1981) aunque hemos introducido algunas modificaciones. Ogbu propone encajar y relacionar los contextos entre sí, yendo del más inmediato al más general, por ejemplo, la escuela, el barrio, la ciudad, etc. Las modificaciones que hemos aportado están inspiradas en la posición de Edgar Morin, que incluyen la historia (sobre todo la historia reciente) y las dinámicas actuales de esos contextos. De esta manera hemos observado cómo, en distintas interacciones, ciertos actores que representan la institución escolar, como los profesores, los psicólogos, el portero, el personal de aseo, los administradores, asumen papeles que apuntan a establecer desigualdades sociales, aunque están más o menos disimuladas bajo apariencias diversas. Pero al mismo tiempo, hay que decir que no todos los actores institucionales asumen estos papeles, que aquellos que los asumen no siempre lo hacen conscientemente ni siempre, ni con todos los alumnos provenientes de medios desfavorecidos. En estas circunstancias, tampoco los alumnos eran simples víctimas, sino que muy frecuentemente aparecían como protagonistas relativamente autónomos, y aquellos alumnos que no querían dejarse imponer situaciones donde serían discriminados, usaban diversas estrategias para defenderse, aprovechándose de las posibilidades (intersticios) que surgen en las propias situaciones mismas, aprovechando también las contradicciones que siempre existen entre los actores que representan la institución escolar. De esta manera, se puede decir que las interacciones donde hay discriminación no se desarrollan como si se tratara de un esce-

nario inmutable, con los actores institucionales por un lado y los alumnos discriminados por el otro, sino que en una armazón de confrontaciones sociales (que no siempre son confrontaciones de clase) los alumnos y los actores que representan la institución están constantemente reconstruyendo sus papeles, y modificando el sentido que le atribuyen a lo que les pasa. En otros términos, en el interior de un mismo medio social también hay contradicciones y conflictos de poder, pero además, cada uno de los actores implicados cambia al variar de contexto, e incluso cambia de una situación a otra.

## La aportación teórico-metodológico de Edgar Morin

Edgar Morin (1990) es uno de los investigadores que en Francia, desde hace más de 20 años, trabaja en una reflexión teórico-metodológica sobre la realidad estudiada y las distorsiones de esa realidad que genera la investigación científica. Morin sostiene que los investigadores estamos formados culturalmente en una determinada concepción de la realidad, de la investigación científica, y del propio trabajo, que nos crea bloqueos psicológicos para aceptar que la realidad no es como queremos que sea. Según nuestros paradigmas culturales de la ciencia, por ejemplo, tenemos que encontrar estructuras nítidamente delimitadas, y el orden subyacente a las cosas y a los procesos. Esta concepción de lo que tiene que ser nuestro trabajo hace que frecuentemente le atribuyamos a las situaciones un orden que no tienen, porque no podemos concebir el azar y el no-orden, que consideremos que si una categoría está definida de manera no precisa es un error del investigador y no un retrato fiel de la realidad. La realidad, dice Morin, es compleja, frecuentemente imprevisible, intervienen en ella factores de azar. La realidad tampoco es estable, los procesos que se están produciendo introducen un cambio, pero también los elementos que constituyen la realidad están modificándose. Pero además de subrayar las contradicciones internas en los fenómenos que estudiamos, el factor azar y la inestabilidad, la perspectiva de la complejidad considera que los procesos se dan en el tiempo, y que es en el transcurso de ese tiempo en el que los procesos y los objetos se modifican, de tal modo que el tiempo debe ser tratado como un elemento importante de toda investigación. Por último, la perspectiva que ha desarrollado Morin destaca la influencia del investigador sobre los procesos y los objetos que está estudiando.

## Del análisis macro-sociológico al estudio de las trayectorias individuales. Cuatro casos de alumnos de origen obrero

Para ilustrar esta posición presentaré brevemente el caso de 4 niños cuyos padres son trabajadores manuales. Mi propósito es mostrar cómo, aún cuando el estudio macro-sociológico explica una parte importante de los fenómenos, la perspectiva de la complejidad resulta indispensable para entender los casos individuales. Estos niños han sido observados durante varios años en diferentes situaciones que ocurren en la escuela, entre las cuales principalmente la clase. Para facilitar esta presentación, voy a designar a cada niño con un nombre.

*Neryal*

Neryal es una niña de origen turco, su familia llegó a Francia cuando la niña tenía más o menos 6 o 7 años, y tiene una hermana mayor. Esta familia consiguió alojamiento en un barrio popular de París, el padre trabaja como obrero en una fábrica de automóviles que está fuera de París, la madre se queda en la casa, y llevaron a las dos hermanas a la escuela. Es posible que los documentos de las dos niñas no sean completamente legales, en todo caso no se sabe con exactitud la fecha de nacimiento, Neryal se equivoca a menudo sobre su edad, y los profesores nunca saben si es la mayor de la clase porque es muy alta o porque tiene más edad que los demás. Por su aspecto y su manera de ser, Neryal es una niña muy discreta, como si siempre estuviera tratando de disimularse. Se viste de una manera muy tradicional, con faldas largas y el pelo largo sujetado en la nuca. Su rasgo distintivo son las gafas, y está muy orgullosa de ellas. Cuando le pedimos que hiciera un autorretrato, se pintó con gafas.

Esta niña tuvo dificultades para aprender francés, los primeros años de escuela le resultaron muy difíciles, pero haciendo un gran esfuerzo poco a poco fue mejorando sus notas y llegó a ser una buena alumna. Su familia es musulmana tradicional, sus padres tienen una escasa escolarización, pero Neryal ha logrado convencerlos para que la dejen ir, después de clases, a hacer sus tareas en un centro protestante del barrio, gratuito, donde también van muchos niños de su escuela. A Neryal le gustaría seguir estudiando, quisiera hacer medicina para ingresar en Médicos sin Fronteras. Actualmente está en el último año de la escuela media, siempre con buenas notas, y es probable que, si no hay accidentes externos, esta niña podrá terminar sus estudios y tratar de entrar en la universidad.

*Manolo*

Manolo es chileno, tenía 11 años cuando llegó a Francia. Su madre era exiliada política, de origen obrero, toda la familia de la madre militaba en el anarco-sindicalismo y estaba muy politizada. Manolo era su primer hijo y ella se separó cuando el niño era muy pequeño. Hizo pareja con un nuevo compañero, de manera que rápidamente Manolo tuvo dos hermanas y un tiempo después un hermanito, transformándose en el mayor de la familia. En cuanto llegó a Francia, la madre de Manolo obtuvo trabajo de limpiadora en los locales de una central sindical.

La municipalidad y las autoridades escolares del barrio donde se instaló esta familia decidieron que era conveniente que Manolo repitiera para inscribirle en el último año de la escuela primaria. Se justificó esta decisión con el argumento de que el niño no hablaba francés y que no podría seguir correctamente el primer año de la escuela media. Por otra parte, se dijo que en la escuela primaria se sentiría menos perdido porque estaría con sus dos hermanas. La madre aceptó esta proposición. En cuanto llegó a la escuela, Manolo se sintió fascinado por sus compañeros. Más tarde, al recordar esa época, dijo que estaba deslumbrado porque en la escuela había niños de una veintena de nacionalidades, "no me lo podía creer, dijo, podía

conocer gente que venía de muy lejos y hasta podía jugar con ellos!". Como era fuerte, deportista y muy sociable, muy rápido demostró condiciones de organizador en diversas actividades, como en las clases de esquí, en las excursiones que se hacían en las clases de ciencias naturales o en las visitas a museos. Durante el recreo lo buscaban para jugar, especialmente los niños latino-americanos, para los que era un referente importante.

Manolo tuvo su primer problema en la escuela cuando trató de proteger a su hermana menor porque una de las vigilantes del comedor escolar la estaba retando. La escuela interpretó su comportamiento hacia la vigilante como una muestra de insolencia, le hicieron una primera advertencia oficial de disciplina y todo eso se anotó en su historial, de tal modo que ese incidente lo seguiría a través de su escolaridad.

Desde el punto de vista de sus estudios, este niño siempre fue considerado como un "alumno medio". En su boletín de notas se podía leer frecuentemente "alumno medio, podría ser mejor", o "alumno simpático y responsable, puede tener mejores resultados". Pero ni el niño ni su madre pudieron informarse de lo que tenía que hacer para que le fuera mejor. Manolo tuvo problemas familiares en 3° y 4° de la escuela media, pero al mismo tiempo se transformaba en un adolescente y se daba cuenta que era muy popular entre las niñas. Seguía siendo considerado como un "alumno medio", pero durante el último año de la escuela media empezó a no ir a clases para irse a pasear por un gran centro comercial con un grupo de chicos que hacían pequeños robos. Nunca pillaron a Manolo robando, pero salió mal ese año y tuvo que repetir. Como además, cuando llegó a Francia, las autoridades escolares lo habían atrasado para dejarlo un año más en primaria, al repetir se encontró con que tenía dos años de atraso.

*Paula Li*

La familia de Paula Li pertenece a una minoría china que vivía en el sudeste asiático (no se sabe exactamente en qué país). Llegaron a Francia a fines de la década de los 70, de manera que el hermano mayor de Paula Li nació en el extranjero, pero ella y su hermana menor ya nacieron en Francia. Sus padres son muy jóvenes, ambos son artesanos, y han logrado tener un pequeño taller independiente en París, donde hacen mochilas escolares. Al principio, trabajaban y vivían en el mismo sitio, pero hace poco pudieron arrendar un apartamento para vivir. Estos padres trabajan mucho tiempo en su taller, lo que explica probablemente que tengan muy poco contacto con otros vecinos del barrio. Al cabo de unos diez años en Francia, entienden y hablan francés con mucha dificultad. El proyecto de esta familia está centrado en el hijo único, que además es el mayor. Paula Li está en la misma escuela y en la misma clase que Neryal. Cuando entró, el primer año, era muy tímida y encerrada en sí misma, tenía una expresión triste y no tenía amigos. En una entrevista, nos dijo que su principal problema era que se sentía muy fea. Igual que Neryal, Paula Li usa gafas (el mismo modelo, que es el modelo de la seguridad social), pero no le gustan. Paula Li es una niña minuciosa y buena dibujante, sus compañe-

ros admiran lo que hace. Hacia el final de la escuela primaria, Paula Li llegó a ser la niña más popular de la clase y una de las mejores alumnas. No tiene proyectos precisos, y por ahora quiere seguir estudiando. Su éxito en la escuela probablemente ha contribuido a cambiar la imagen que la familia tiene de ella, porque tiene mejores notas que su hermano. Igual que Neryal, Paula Li está en el último año de la escuela media, y se la considera una buena alumna.

*Mohamed*

Mohamed nació en Argelia y es hijo único, sus padres llegaron con él a París cuando tenía 3 años. Su familia es muy marginal, el padre ha estado varios años en la cárcel por la reventa de objetos robados y por pequeños robos, así que se ausenta del hogar durante períodos largos. La madre se ocupa poco del niño, de modo que frecuentemente llega tarde a la escuela porque ella no le despierta por la mañana o porque no está en casa, y a menudo también falta a la escuela y vuelve sin justificante. Mohamed repitió un año en primaria, no porque tuviera dificultades de aprendizaje, sino porque iba a la escuela de manera caótica. Durante los dos últimos años de la escuela primaria, se integró en la misma clase donde asistían Paula Li y Neryal. Mohamed es un niño vivo, inteligente, pero al mismo tiempo muy inquieto e inseguro. Participa activamente en clase, casi demasiado, como si quisiera acaparar para él todo el interés de la profesora. Se pelea a menudo con sus compañeros, pero ellos no lo aprecian, le cuesta relacionarse y se percibe que lo rechazan a menudo. Una hipótesis que planteamos en este estudio era que el hecho de tener malas relaciones con sus compañeros re-alimentaba su inquietud y su incapacidad para controlarse durante las clases.

Es posible suponer que dadas las normas de la escuela, se iba a considerar el comportamiento de Mohamed como una muestra de indisciplina, pero como dijimos, durante los dos últimos años de la escuela primaria estuvo en la clase de una profesora que trató especialmente de apoyarlo y de darle seguridad. Por eso, en los Consejos de Profesores, nunca se quejó de Mohamed, y tampoco destacó las ausencias y los olvidos de justificantes. Al contrario, tuvo buen cuidado de destacar su capacidad y su participación activa en las clases, de manera que Mohamed terminó la escuela primaria con notas por encima del promedio e iongresó en la escuela media junto con la mayoría de sus compañeros. Pero en Francia, la estructura de la escuela media es muy distinta que la de la escuela primaria, los alumnos no tienen una clase para todo el año, ni la misma profesora para todas las materias, en la escuela media hay un profesor diferente por materia y los alumnos se trasladan de clase al cambio de hora. Como Mohamed es un alumno bastante frágil y que en su casa tiene poco apoyo, en cuanto entró en la escuela media empezó a tener problemas que fueron catalogados como de disciplina, luego empezó a faltar a clases y a desafiar abiertamente las normas de la escuela. De tal manera que no pudo seguir en la escuela, y ya no hemos podido seguirlo.

## De la desigualdad a la diferencia

He presentado estos ejemplos, en primer lugar para mostrar los diferentes niveles que se pueden alcanzar en el conocimiento de un problema. Las desigualdades sociales en la escuela se pueden percibir y revelar a través de un análisis macro-sociológico: los promedios estadísticos señalan las tendencias pero cuando se analizan casos de alumnos, se puede percibir que los mecanismos que permiten instaurar estas desigualdades no actúan de una manera predeterminada ni uniforme.

Por otra parte, si he escogido estos cuatro niños es porque los padres de todos ellos son trabajadores manuales y porque además todos ellos son extranjeros. Las desigualdades sociales que instaura el sistema escolar nunca son explícitas, al contrario, se disfrazan a menudo bajo otras apariencias. Actualmente, la manera en que se están expresando las desigualdades sociales en la escuela, no sólo en Francia sino también en otros países de Europa, es a través de las discriminaciones hacia los extranjeros. Pero no se expresan de esta manera, sino que se explican como "una distancia cultural" que haría más difícil el aprendizaje escolar de los hijos de extranjeros. Este argumento se escucha en el medio escolar pero también en los *mass-media* o en cierto tipo de discurso político sobre las grandes oleadas de trabajadores inmigrados que llegan a Francia. Este argumento se apoya en dos ideas: en primer lugar se sobreentiende que las familias de estos niños constituyen una unidad estable que se presenta como una defensa de la cultura de origen. Sin embargo, sin considerar la situación de los hijos de padres de los cuales uno es francés y el otro extranjero (que las estadísticas no logran apreciar de manera fidedigna), desde la perspectiva de la complejidad se puede afirmar que si se observa la situación de las familias durante un período prolongado de tiempo, se puede apreciar que no todos los miembros de una familia practican por igual las normas y valores franceses, sino que de una manera u otra, a través del tiempo, los miembros de una familia van desarrollando procesos de transculturación. Esto es inevitable porque, a través de sus interacciones cotidianas, cada miembro de una familia establece interacciones con personas extrañas a la familia, que no pertenecen necesariamente a su cultura de origen. Pueden ser extranjeros provenientes de otros paises o franceses, pero la cultura y el idioma que sirven de puente es el francés (Taboada-Leonetti, 1990). Así por ejemplo, en su trabajo en la fábrica de autos, el padre de Neryal ha tenido que interactuar con numerosos trabajadores franceses y extranjeros, y lo mismo se puede decir sobre la madre de Manolo, que trabaja en el local de un sindicato francés, y también se puede decir del padre de Mohamed, porque la cárcel es una de las instituciones francesas cuyas normas son más estrictas. Incluso la madre de Neryal, que no trabaja, se encuentra en varias situaciones de interacción con actores provenientes de culturas distintas a la suya. La historia escolar de un niño extranjero, por otra parte, implica varios años de escolaridad durante los cuales, con distinto ritmo, todos los miembros de su familia recorren sus propios procesos de trans-culturación. Es posible, por lo tanto, que al comienzo de su estancia en Francia, las familias se refieran a valores que abandonarán o

modificarán progresivamente más tarde, en la medida en que en su práctica se vean obligados a componer cada vez más con la cultura y con los valores franceses. Eventualmente se podría decir que la familia de Paula Li, aunque está en Francia casi tanto tiempo como las familias de los otros niños, es aquella cuyo proceso de transculturación es el más lento, porque los dos padres trabajan juntos y solos en su pequeño taller, y porque en su vida cotidiana están integrados en una red de relaciones sociales y comerciales muy asiática (en los comercios del barrio, en sus proveedores y en las posibilidades de comercialización de sus productos). Pero Paula Li llega a ser una buena alumna, de tal modo que justamente en su caso, aun cuando se puede considerar que el núcleo familiar mantiene una distancia cultural, la niña no parece tener dificultades de aprendizaje.

En segundo lugar, este argumento se apoya en la idea de que la cultura francesa constituye un conjunto estable y homogéneo. Sin embargo, los antropólogos han demostrado que cuando una cultura es practicada por personas que están vivas, la cultura también tiene vida. Se sabe igualmente que la riqueza de una cultura reside en su diversidad, en su dinamismo y en sus posibilidades de cuestionarse y de renovarse. Así, en ciencias sociales, no se pueden concebir las categorías como unidades con fronteras rígidas, sino que se estructuran en torno a núcleos fuertes, mientras que sus fronteras se solapan con las fronteras de otras categorías, se interinfluencian y se modifican con unas dinámicas que les son propias. Las diversas categorías que se proponen para sustentar el argumento de la "distancia de las culturas" y que permitirían justificar las desigualdades escolares, resultan así discutibles. ¿Qué quiere decir, por ejemplo, la categoría de "alumno francés", que se presenta como homogénea y distinta de la categoría "alumno extranjero"? Sabemos que múltiples diferencias atraviesan la sociedad francesa, igual que sucede, por lo demás, en todas las sociedades desarrolladas. Entre estas diferencias se cuentan aquellas que resultan de las migraciones, pero hay también importantes procesos de migraciones internas, de una región a otra, del campo a la ciudad, y existe también una proporción importante de niños cuyos abuelos u otros miembros de su familia son extranjeros u originarios de las antiguas colonias. Hay también muchas familias llamadas "mixtas", donde uno de los miembros de la pareja es francés y el otro extranjero: ¿en qué categoría habría que ubicar a estos niños, estadísticamente "franceses" y que a la vez cuentan, en el interior de sus familias, con referentes de otras sociedades y de otras culturas?

Y a la inversa, ¿cómo concebir la categoría de "niño extranjero" cuando el niño ha sido socializado en Francia desde la guardería, o incluso, cuando son hijos de padres extranjeros, pero que ellos mismos han nacido en Francia? ¿En qué categoría habría que ubicar a Paula Li, que nació cerca de París y asistió a la escuela de párvulos francesa desde que tenía 3 años? Y ¿dónde ubicar a Mohamed que ahora tiene 14 años y llegó a Francia cuando tenía 3, y que nunca ha ido a Argelia?

Al poner el acento en los aspectos más visibles y exóticos, el argumento de la "distancia entre culturas", folkloriza las prácticas culturales de los trabajadores inmigrados, al mismo tiempo que inhibe cualquier reflexión sobre el exotismo de los rituales que organizan la vida cotidiana de la cultura francesa.

Sin embargo, la complejidad de esta problemática reside justamente en el hecho de que hay una distancia cultural. Lo que sucede es que no se expresa tanto en los aspectos visibles sino en una influencia más profunda, a nivel de los modelos y los valores en general. Así por ejemplo, los modelos de hombre/mujer en las culturas no-europeas, son muy diferentes del modelo francés, y evidentemente, imprimen una huella muy importante en la imagen de sí de los niños cuyas familias son originarias de otras culturas. En los casos que he presentado aquí, por ejemplo, se constata que los dos varones le otorgan menos importancia a los estudios que las dos niñas. Aún cuando va a lograr continuar sus estudios en un liceo técnico, Manolo tiene que repetir. La escuela reconoce su sentido de la responsabilidad y su capacidad de organización, pero sigue siendo "un alumno medio", y aparte del año en que tuvo que repetir, él mismo confiesa que nunca se ha esforzado mucho. Pero al mismo tiempo, asume una actitud de protección hacia sus hermanas pequeñas y cuando puede, actúa como líder, mientras que Mohamed, por su lado, trata sin éxito, de actuar como líder. A medida que crecen, estos dos niños van a desarrollar una parte de su vida social en el barrio, particularmente en las calles cercanas a su casa. Las dos niñas aparecen como más opacas, pero al mismo tiempo le dan gran importancia a los estudios: habiendo iniciado su escolaridad como alumnas mediocres, esforzándose bastante, las dos llegarán a ser buenas alumnas. Por lo demás, desde que era pequeña, Neryal tenía el proyecto de llegar a ser médico, y Paula Li se irá atreviendo poco a poco a pensar que puede hacer estudios, en la medida en que sus notas son cada vez mejores.

La elección de estas dos niñas puede interpretarse dentro de una tendencia global reciente según la cual las niñas se inscriben cada vez más en profesiones que exigen estudios largos (Establet y Baudelot, 1990). Los esfuerzos constantes y prolongados que hacen Paula Li y Neryal pueden interpretarse como si se hubieran dado cuenta de que a través de los estudios largos pueden eludir el modelo de mujer y el modelo de vida que sus familias han concebido para ellas. Los estudios superiores parecen ser una posibilidad válida para estas familias, que aunque han desarrollado un proceso de transculturación relativamente profundo, aun conservan para sus hijas proyectos de vida más tradicionales. Resulta entonces que una de las paradojas del sistema escolar francés es que, al mismo tiempo que genera desigualdades escolares que son en gran parte sociales, está abriéndole a las niñas de origen extranjero nuevas posibilidades de autonomía personal y de desarrollo social.

Desde otro punto de vista, se puede decir que los casos de Neryal, Manolo, Paula Li y Mohamed ilustran también la diversidad de estrategias

que usan los otros actores implicados en la escolaridad de estos niños. En lo que se refiere a los padres, hay que recordar que en sus paises de origen todos hicieron una escolaridad incompleta, de manera que ninguno tenía una representación coherente de las secuencias de escolaridad en su propio país, y menos aún en la escuela francesa. Estos padres no saben, por ejemplo, a qué clase irán sus hijos el año que viene, tampoco conocen las diferentes posibilidades que les propone el sistema en paralelo a la escolaridad común, y menos aún pueden saber que significa concretamente cada una de esas posibilidades. La escuela francesa tiende a designar de manera eufemística los cursos paralelos que no conducen a las profesiones universitarias: se llaman, por ejemplo, curso de proyecto personal, curso liviano, o curso tecnológico. Si bien la escuela es única, hay tantas clases paralelas que una persona que no conoce el sistema se pierde fácilmente en esa gama de ofertas. Todo esto hace que los padres que han tenido ellos mismos una escolaridad incompleta, no puedan entender lo que les proponen los distintos consejos de orientación, ni tienen tampoco argumentos para oponerse si sus hijos tienen un proyecto de estudios superiores. Pero, aunque esta situación puede considerarse como una injusticia, los padres extranjeros por una parte tienen plena conciencia de que si se hubieran quedado en su país, sus hijos no tendrían acceso a una educación gratuita y prolongada como la que están recibiendo en Francia, lo que les lleva a tener una actitud de reconocimiento ante esta posibilidad que se les ofrece a sus hijos. Al mismo tiempo, como ellos mismos no hicieron una escolaridad completa y han podido vivir sin ella, piensan que si sus hijos no van a poder seguir estudiando, por lo menos aprendieron otro idioma, y hablar y escribir en francés siempre podrá servirles para encontrar un buen trabajo, de tal modo que tampoco viven como una catástrofe el hecho de que el Consejo de orientación decida que terminarán la escolaridad obligatoria en una de esas clases especiales o que les recomienden una formación corta para un oficio. Pero -lo que es ciertamente contradictorio- los padres también son conscientes de que por no poder podido hacer una escolaridad completa tienen muchas limitaciones y de ahí que sientan mucho respeto hacia la institución y hacia sus representantes, y les cueste mucho rechazar las decisiones de la institución.

En este contexto común, sin embargo, estas familias no le otorgan el mismo valor a la escuela ni a los estudios, ni tienen los mismos proyectos para sus hijos, poniendo en juego estrategias distintas. Entre los padres de estos 4 niños, con 8 años de escuela, la madre de Manolo es quien ha hecho unos estudios más largos, aún cuando ella considera que su educación se la debe fundamentalmente a la formación política. Aunque no conoce la estructura de la escuela, quisiera que sus hijos "vayan a la universidad". Pero no considera necesario que para realizar sus objetivos tenga que aceptar todo lo que la escuela le pide, por eso cuando la escuela le hace ver que su hijo tiene problemas de disciplina, su actitud es de apoyar a su hijo y de rechazar lo que le dice la institución. A pesar de que en esa época hacía poco que había llegado a Francia y hablaba mal francés, no vaciló tampoco en ir a discutir con el director de la escuela. Más tarde, cuando al final

de la educación media Manolo va a tener que repetir, su propia relación con el niño estará bastante deteriorada, y el padrastro -con quién el niño se entendía muy bien y que era para Manolo un referente importante- ya no va a estar en Francia. Podría temerse que Manolo careciera de apoyo familiar justo en el momento en que más lo necesita, pero las familias extranjeras funcionan a menudo según el modelo de la familia amplia que impera en los países de origen. En esta ocasión, por ejemplo, Manolo cuenta con una familia amplia en Francia, sus tíos que viven en el mismo barrio, asumen un rol de apoyo y de control durante el año en que el niño repite.

La familia de Paula Li, por su parte, invierte todas sus ilusioness en la escuela, pero apoya más al hijo hombre que a Paula Li. Estos padres, por otra parte, trabajan tan intensamente en el taller que han logrado montar, que no tienen tiempo para mantener un contacto regular con la escuela. Por otra parte, se representan su propia situación en Francia como muy frágil, al mismo tiempo que conciben la escuela como una institución todopoderosa, lo que los lleva a una actitud de aceptación de todo lo que la escuela les pueda pedir o imponer, no se oponen a ninguna exigencia o queja de los profesores y ejercen un control muy estrecho en la casa, donde están siempre, puesto que es allí donde tienen el taller.

En cuanto a Neryal, sea por su formación o por su carácter, la madre se niega a asumir cualquier contacto con la escuela, y el padre, que trabaja lejos de París, tiene poco tiempo para actuar como interlocutor ante la institución, y no puede tampoco ocuparse de los estudios de sus hijas. La solución que escogió esta familia ha sido enviar todos los días a las niñas al Centro Protestante, para que hagan allí sus tareas. Esta solución permite que un adulto siga cotidianamente el trabajo de Neryal. Esta decisión aparece como una buena solución, pero no podemos preveer que actitud adoptará la familia ante decisiones más graves.

Por último, en lo que se refiere a Mohamed, la familia parece haber dimitido, no lo apoya, no lo controla, y no asume ningún papel ante la escuela. Este comportamiento contribuye a la fragilidad de este niño frente a la institución.

Si las estrategias de las familias se articulan sobre las estrategias de los niños durante el transcurso de su escolaridad, también se articulan sobre las estrategias de los profesores en lo que se refiere a cada niño en particular. Las investigaciones realizadas con los profesores a través de sus organizaciones sindicales (Robert, en prensa) muestran que hay una contradicción entre el funcionamiento del sistema escolar y los profesores considerados como actores individuales. Ideológicamente, se trata de un cuerpo profesional que se define de izquierda y que no concibe su rol profesional como una contribución a la discriminación de los niños de las capas sociales desfavorecidas. Por otra parte, cada uno piensa que individualmente está actuando para equilibrar estas discriminaciones. Pero cuando se ven confrontados a las estadísticas, cada maestro tiene la impresión de que no se encuentra representado en esas cifras, como si el fracaso de los hijos de

inmigrados y de trabajadores manuales no sucediera en sus clases. El primer maestro que tuvo Manolo recién llegado a Francia, le regañaba mucho y le ponía malas notas. Se justificaba diciendo que no podía ocuparse especialmente de un niño que llegaba a su clase a mediados del año escolar, y no tenía ninguna conciencia de que lo estaba rechazando y discriminando. En cambio la profesora que recibió a Mohamed era muy consciente de lo que representaba la situación familiar del niño, sumada al hecho de que fuera argelino y de que ya hubiera repetido un año. Así, tomó deliberadamente la decisión de apoyarlo porque se encontraba justamente en una situación que le era desfavorable. Esta profesora era también muy lúcida en cuanto al cambio que implicaba el cambio de nivel, y por eso trató de comunicarle a la escuela media cuales eran las cualidades y las necesidades de Mohamed. Pero el hecho de que en la escuela media varios profesores asuman el mismo grupo-clase contribuyó a que ninguno de los nuevos profesores pudiera prestarle a Mohamed la atención especial que necesitaba. Y al mismo tiempo, ningún profesor asumió la responsabilidad de haber contribuido al fracaso de este niño.

He querido poner el acento en la complejidad y en las contradicciones que deben afrontar los diferentes actores del escenario escolar, destacando igualmente que hay espacios que cada uno puede aprovechar para cambiar la situación. En otros términos, retomando lo que decía al comienzo de este capítulo, los determinismos sociales tienen una influencia sobre la escuela, y en este momento se doblan con una discriminación a los hijos de extranjeros, pero sobre ese tejido de fondo, existen márgenes de libertad que cada actor puede descubrir para transformar las situaciones, y en este caso preciso, contribuir a transformar las discriminaciones que sufren estos niños.

# *Referencias*


BAUDELOT, C. y ESTABLET, R. (1972). *L'école capitaliste en France.* París: Maspero

BERGER, P. y LUCKMAN, T. (1966). *The social construction of reality. A treatise in the sociology of knowledge.* Nueva York: Penguin Books.

BERTAUX, D. (1977). *Destins personnels et structures de classe,* París: P.U.F.

BOURDIEU, P. y PASSERON, J.C. (1964). *Les héritiers.* París: Minuit.

BOURDIEU, P. y PASSERON, J.C. (1970). *La reproduction.* París: Minuit.

CHAUVEAU, G. (1982). L'insuccès scolaire: le rôle des rapports sociaux et culturels. *Psychologie Scolaire, 39,* 21-39.

CLERC, P. (1964). La famille et l'orientation scolaire au niveau de la sixième, *Population et Enseignement.* París: INED.

CRESAS (1972). *La dyslexie en question.* París: Armand Colin.

CRESAS (1978). *Le handicap socio-culturel en question.* París: ESF.

CRESAS (1981). *L'échec scolaire n'est pas une fatalité.* París: ESF.

DE GAULEJAC, V. (1987). *La névrose de classe. Trajectoire sociale et conflits d'identité.* París: Hommes et Groupes ed.

DEROUET, J. L. (1985). Des enseignants sociologues de leur établissement? Ethnologie de terrain et contrôle sociologique dans l'étude du fonctionnement des établissements scolaires. *Revue Française de Pédagogie, 72,* 113-124.

DUBET, F., COUSIN, O. y GUILLEMET, J. P. (1989). Mobilisation des établissements et performances scolaires. Le cas des collèges. *Revue Française de Sociologie, XXX,* 235-256.

ESTABLET, R. y BAUDELOT, C. (1990). Succès féminin, un phénomène international: En Plaisance *et al., Permanence et renouvellement de la Sociologie de l'Education. Perspectives de Recherche, Hommage à Viviane Isambert-Jamati, 1950-1990.* París: L'Harmattan.

FORQUIN, J. C. (1979). La sociologie des inégalités d'education. Principales orientations, principaux resultats depuis 1965 (1ª parte). *Revue Française de Pédagogie, 48,* 90-100.

FORQUIN, J. C. (1979). La sociologie des inégalités d'education. Principaux orientations, principaux resultats depuis 1965 (2ª parte). *Revue Française de Pédagogie, 49,* 87-99.

FORQUIN, J. C. (1980). La sociologie des inégalités d'education. Principaux orientations, principaux resultats depuis 1965 (3ª parte). *Revue Française de Pédagogie, 51,* 72-92.

HENRIOT-VAN ZANTEN, A. (1990). *L'école et l'espace local.* Lyon: P.U.L.

ISAMBERT-JAMATI, V. (1989). Quelques rappels de l'émergence de l'échec scolaire comme "problème social" dans les milieux pédagogiques français. En Plaisance *et al., L'échec scolaire.* Nouveau débats, nouvelles approches sociologiques. París: CNRS.

MORIN, E. (1990). *Introduction à la pensée complexe.* París: ESF.

MORIN, E. (1990). *Science avec conscience.* París: Points-Seuil.

OGBU, J. U. (1981). Social ethnography: a multilevel approach. *Anthropology and Education Quarterly, XII,* 1, 1-29.

ROBERT, A. (En prensa). Enseignants des lycées et collèges au début des années 90: Rapports au syndicalisme et à l'image professionelle. Communication à la *IIè Biennale de l'Education.* París.

SIROTA, R. (1988). *L'école primaire au quotidien.* París: P.U.F.

TABOADA-LEONETTI, I. (1990). Stratégies identitaires et minorités: le point de vue d'un sociologue. En Camilleri, Karszenstein, Lipiansky, Malewska, Taboada y Vásquez, *Stratégies Identitaires.* París: P.U.F.

VÁSQUEZ, A. (1984). Les implications idéologiques du concept d'acculturation. *Cahiers de Sociologie Economique et Culturelle, Ethnopsychologie, 1 y 2,* 84-121; 219-226.

VÁSQUEZ, A. y MARTÍNEZ, I. (1990). Interactions élève-élève: un aspect non-perçu de la socialisation. *Enfance, 44,* 3, 285-301.

VÁSQUEZ, A. (1991). Quand Paula Li, Mohamed et Néryal vont à l'école. *Courier de l'UNESCO, 10,* 25-28.

VÁSQUEZ, A. (1992). Etudes ethnographiques des enfants d'étrangers à l'école française. *Revue Française de Pédagogie, 101,* 45-58.

WOODS, P. (1992). Symbolic interactionism: Theory and method. En M. D. Lecomte y G. P. Goetz, *The handbook of qualitatative Research in Education.* Londres: Academic Press.

XAVIER DE BRITO, A. y VÁSQUEZ, A. (1994). La perception de l'étranger par les enfants d'une école primaire. Etude ethnographique d'un groupe-classe au quotidien. *Migrants-Formation, 96,* 57-72.

Capítulo 10

# Contexto cultural y contexto escolar: una breve reflexión sobre las relaciones entre educación y desarrollo

Ignasi Vila y Amelia Álvarez

## Introducción

Los últimos 25 años han representado cambios importantes en el ámbito del aprendizaje escolar. Frente a concepciones ambientalistas en las que la enseñanza y el aprendizaje se encaraban exclusivamente como una transmisión y recepción de conocimientos, se ha puesto de relieve el papel activo del aprendiz, de modo que se enfatizan los procesos que le permiten asimilar e interpretar los conocimientos, los cuales no se presentan como un todo homogéneo, sino asimilables e interpretables sólo en la medida en que tienen significado para el sujeto. No cabe duda de que, junto a nociones como el aprendizaje significativo de Ausubel (Ausubel y Robinson, 1969) o determinados modelos provenientes del procesamiento de la información, el constructivismo piagetiano ha sido una de las fuentes más importantes de dicho cambio.

La epistemología genética de Piaget (Piaget, 1981) concluye que todos los procesos psicológicos e, inevitablemente, la conducta humana traducen las estructuras inteligentes que el sujeto construye a lo largo del desarrollo. Dichas estructuras, descritas mediante la lógica, no están dadas ni en el medio, ni en el sujeto o, en otras palabras, no pueden ser explicadas ni desde el empirismo, ni desde el innatismo, sino que son el resultado de las construcciones que realiza el sujeto a través de su interacción con el medio. Piaget sitúa la asimilación y la acomodación como los mecanismos psicológicos que permiten dicha construcción y añade la equilibración como principal factor que rige y controla el proceso de construcción de la inteligencia. Desde este punto de vista, para Piaget, el conflicto cognitivo se sitúa en el origen de las progresivas construcciones y, consecuentemente, el bastón o el punto de apoyo que las permite es la acción o actividad del sujeto con el objeto de conocimiento, de modo que el desarrollo es algo fundamentalmente individual, controlado por factores endógenos y, por tanto, poco permeable a la intervención educativa. No es extraño,

por tanto, que quienes han defendido el uso de la teoría de Piaget de forma prescriptiva en la educación, hayan renunciado a intervenir de forma intencional sobre el aprendizaje del alumno.

Sin embargo, los datos empíricos, obtenidos fundamentalmente desde lo que habitualmente conocemos como psicología evolutiva, se resisten a ser interpretados desde dicho modelo. Así, no se discute la noción de construcción del sujeto, sino qué y cómo se construye. En concreto, numerosos trabajos defienden la idea de que sólo existe construcción de conocimiento si la actividad del sujeto con el objeto de conocimiento está socialmente organizada o, dicho de otra forma, si alguien suministra y enseña a usar los procedimientos implicados en dicha actividad (Coll, 1985). Evidentemente, alguna de las tesis de Vygotski y de la psicología histórico-cultural no está ausente de este planteamiento.

En este trabajo, titulado *contexto cultural y contexto escolar*, queremos defender este último planteamiento. Para ello, iniciamos nuestra exposición con una breve descripción de alguna de las propuestas de Vygotski que, a nuestro entender, son las más fructíferas para abordar las relaciones entre interacción social y construcción del conocimiento. En segundo lugar, defendemos una concepción determinada sobre la educación que se apoya en la perspectiva ecológica sobre el desarrollo de U. Bronfenbrenner y en una crítica del tradicional binomio contenido=conocimiento que, desde nuestro punto de vista, tiene todavía un enorme peso en nuestro sistema educativo. Por último, discutimos dos aspectos implicados en el título de este trabajo y presentes en la actual reforma educativa como son el currículum abierto y el tratamiento de la diversidad.

## La Zona de Desarrollo Próximo o la formalización vygotskiana de las relaciones entre desarrollo y aprendizaje

Vygotski (1979, 1993) discute las relaciones entre desarrollo y aprendizaje y muestra la unidad que existe entre ambos procesos. En concreto, utiliza la noción de Zona de Desarrollo Próximo para conceptualizar dichas relaciones. Así, distingue entre el desarrollo efectivo, el responsable de las cosas que puede hacer un niño solo, y el desarrollo potencial, aquel que permite hacer cosas con la ayuda de alguien más capaz. Justamente, la Zona de Desarrollo Próximo es la distancia que existe entre ambos desarrollos, de modo que la "mejor" pedagogía es aquella que se sitúa en dicha distancia. En términos psicológicos, el desarrollo efectivo corresponde a las funciones que ya se han desarrollado, aquellas que el niño ya utiliza, mientras que el desarrollo potencial corresponde a las funciones que están en proceso de construcción, aquellas que aún no forman parte de la psique individual, pero que están en proceso de formación.

Es ampliamente conocido que Vygotski defiende la construcción social de la mente humana, de modo que todas las funciones psicológicas aparecen dos veces en la vida de las personas: primero, en sus relaciones sociales y, luego, en forma individual. En otras palabras, Vygotski cree que las capacidades humanas se desarrollan en la medida en que las personas

aprenden cosas (fundamentalmente, instrumentos culturales) en sus relaciones sociales.

Por eso, para Vygotski, cuando alguien más capaz ofrece una ayuda ajustada a alguien menos capaz para que pueda realizar algo que solo no podría hacer, no sólo le está enseñando cómo realizar una tarea que ambos comparten, sino que, a la vez, le está suministrando los instrumentos que permiten al sujeto construir desde su actividad nuevas funciones o consolidar las existentes y, en consecuencia, desarrollarse.

En este sentido, todo contexto en el cual el niño aprende de forma explícita o implícita lo que constituye la cultura de su entorno y le permite vivir en sociedad se convierte en un contexto de desarrollo.

## La educación como desarrollo

No hace falta decir que la educación formal se inscribe en un ámbito cultural y social y, por tanto, debe entenderse y conceptualizarse como un contexto de desarrollo, tal y como lo hace U. Bronfenbrenner en su modelo ecológico sobre el desarrollo humano (Bronfenbrenner, 1987). Sin embargo, la fuerza de las ideas individualistas y solipsistas sobre el crecimiento psicológico tienden a desvirtuar este planteamiento y a confundir en consecuencia los objetivos y la naturaleza de la educación.

Así, existe la tendencia a pensar que el desarrollo (o mejor, las grandes líneas del crecimiento personal) resulta de un proceso madurativo similar al de la fruta, de modo que, a medida que el niño crece, no sólo se modifica físicamente, sino que también lo hace psicológicamente, como si hubiera una fuerza interna (única y específica para cada niño) que le empuja hacia las características de la especie humana y, a la vez, a ser diferente. Los conocimientos que poseemos, hoy en día, sobre el desarrollo de los niños muestran que las cosas son más complejas y que, si bien hay modificaciones físicas que están estrechamente relacionadas con la maduración orgánica, el crecimiento psicológico va más allá de los límites de la maduración, aunque lo incluye. Las aportaciones de Vygotski (1979, 1993) y los trabajos inspirados en sus ideas (Wertsch, 1988; Valsiner, 1995) son un buen ejemplo de ello.

En este sentido, es importante distinguir entre potencialidades y capacidades. Es evidente que, por el hecho de pertenecer a la especie humana, cualquier persona puede en potencia hablar, razonar, relacionarse, etc. Sin embargo, la potencialidad no implica la capacidad. Es decir, una cosa es "tener la posibilidad de" y otra muy diferente es "ser capaz de". La capacidad comporta los conocimientos, procedimientos, habilidades, etc. que permiten realizar algo, mientras que la potencialidad únicamente remite a la posibilidad de obtener los conocimientos, procedimientos, habilidades, etc. que permiten hacer cosas. En este sentido, el desarrollo se relaciona principalmente con las capacidades y no con las potencialidades. Desarrollarse implica aprender cosas, construir conocimientos, dominar procedimientos, consensuar normas y valores y establecer actitudes diversas hacia los demás, la realidad y uno mismo.

Así, cuando se afirma que la educación formal es un contexto de desarrollo se está diciendo que, en el contexto educativo, se aprenden cosas y se construyen conocimientos que están íntimamente relacionados con las capacidades humanas. Esto que tiene un carácter "universal" en el terreno educativo, es válido, por tanto, para un bebé de 8 meses que pasa sus mañanas en una escuela infantil como para un adolescente de 15 años que asiste a un Instituto o un centro de Formación Profesional.

Por eso, desde nuestro punto de vista, las cuestiones relevantes en el ámbito escolar remiten a reflexionar sobre qué han de aprender los niños y niñas y cómo han de hacerlo para que su paso por las aulas se traduzca en capacidades que, de otra forma, nunca hubieran desarrollado.

Pero, para ello hemos de reconocer el peso educativo de otras "instituciones" culturales que ahora son previas, paralelas y/o posteriores a la escuela, como son la familia, la comunidad, los medios de comunicación —televisión, videojuegos, etc.— o los grupos de iguales (Álvarez, 1990). Y ello porque los conocimientos y los procedimientos implicados son sociales y culturales; responden a las construcciones que un determinado grupo social ha realizado para ser *capaz* de dominar el entorno social y natural en el que vive y, en consecuencia, los niños y las niñas los incorporan en la medida que realizan actividades con sentido con los adultos y los pares de su entorno social y cultural. Ciertamente, en el ámbito del desarrollo existen aspectos universales (lenguaje, razonamiento, etc.), pero, tal y como hemos definido la relación entre desarrollo y capacidad, el carácter universal de los instrumentos culturales es lo menos relevante. Lo importante es que se aprenden en un contexto cultural y social determinado y, por tanto, su aprendizaje está directamente relacionado con el dominio de su uso en aquellas situaciones que son pertinentes social y culturalmente. En otras palabras, más allá de afirmar que todos los humanos hablamos o somos capaces de razonar siguiendo las características del método científico, su uso está claramente contextualizado en los modos de vida y en las creencias compartidas por una determinada comunidad.

## Contexto cultural y contexto escolar

Pero, en un mismo contexto social, existen fuentes de diversidad muy importantes. Así, más allá de un cierto patrón "cultural" semejante (por ejemplo, el que provee la televisión a través de los telefilms norteamericanos), existen "culturas en minúscula" que se relacionan con cosas muy diversas (en este caso por "cultura en minúscula" no nos referimos a la cultura gitana o al tema de la emigración, sino con formas de hacer, de vivir y de percibir la realidad distintas dentro de un patrón "cultural" relativamente semejante) como, por ejemplo, la contraposición rural/urbano. Es decir, la sociedad no sólo es diversa porque en ella conviven culturas distintas (gitano *versus* payo), sino porque dentro de un mismo patrón "cultural" conviven modos de vida y de percibir la realidad que, a veces, son muy diferentes. Ello implica que los niños y las niñas aprenden cosas diferentes en sus contextos informales o, en otras palabras, "llevan" a la escue-

la cosas distintas, lo cual implica que en la escuela deben aprender también cosas distintas si queremos que todos ellos desarrollen unas capacidades semejantes y, sobre todo, deberán realizar sus aprendizajes desde modos de hacer diferentes en la medida en que su experiencia informal también es diferente. Esta afirmación requiere una breve reflexión sobre cómo aprenden los niños. A veces, tendemos a pensar que un buen material didáctico o una actividad bien organizada y programada tiene por sí misma una virtud mágica que garantiza el desarrollo infantil y nos resistimos a creer que su mera realización, si no tiene un valor funcional para quien la hace, sirve para muy poco. Si pensamos en nosotros mismos, rápidamente reconoceremos que aquello que no nos interesa difícilmente se convierte en un foco de aprendizaje. Hemos defendido que el aprendizaje, en un sentido amplio, se relaciona con la construcción de conocimientos, dominio de procedimientos, etc. que nos permiten hacer cosas. Es decir, en definitiva, el aprendizaje nos convierte en capaces de hacer algo. Difícilmente se puede "aprender" (en el sentido amplio del término) desde actividades que no tienen sentido y que, por tanto, no queremos hacer o, en términos psicológicos, no deseamos ser capaces de realizar (es evidente que determinados antropólogos de Barcelona se muestran muy interesados en aprender swahili y lo hacen, pero para la mayoría de mortales de Barcelona -aunque potencialmente todos lo podemos aprender- la capacidad de hablar en swahili es irrelevante y, por tanto, si se nos obligara a estudiarlo el fracaso sería estrepitoso). El ejemplo, válido para los adultos, se puede trasladar también a los más pequeños.

Las actividades y las experiencias de los niños, primero, en el contexto familiar y, luego, en otros contextos organizados informalmente, son enormemente significativas y rápidamente adquieren un valor funcional. Evidentemente, son experiencias que están en la base de su desarrollo y, por tanto, de aquello que aportan y "llevan" consigo al contexto escolar. No cabe duda de que la familia es un auténtico contexto educativo y de desarrollo para la inmensa mayoría de niños y niñas. De lo que se trata es de que la escuela también lo sea y que, en el contexto escolar, los niños tengan experiencias que, como ya hemos dicho, complementen y apoyen el desarrollo que les garantiza otros contextos culturales (familia, amigos, medios de comunicación, etc.).

Sin embargo, es sabido que no hay dos personas que tengan el mismo tipo de experiencias, de la misma forma que no existen dos familias iguales o, dentro de una misma familia idéntico trato a todos los hijos (aunque los padres lo nieguen). Las condiciones de vida, creencias, ideas, etc. configuran a cada familia de una forma distinta y, a la vez, a lo largo de la vida, esos mismos factores cambian en la misma familia de modo que les lleva a actuar de forma diferente a lo largo del tiempo. Por eso, todos somos miembros de la especie humana (en todas las prácticas educativas familiares están implícitas experiencias que posibilitan el lenguaje y una forma de razonar que nos es propia), pero todos diferentes. La diversidad y la diferencia no está únicamente en los genes, sino en algo probablemente más importante: la sociedad y la cultura.

Este planteamiento obliga a varias consideraciones. En primer lugar, invita a una reflexión por parte de los claustros sobre los contextos en que transcurre la vida de los niños, sobre el tipo de experiencias que tienen y el tipo de actividades en que participan. Sólo de esta manera se puede hacer realidad el "currículum abierto", de modo que cada centro escolar seleccione los contenidos en forma de conocimientos, procedimientos, valores y actitudes más adecuados para garantizar su desarrollo en el contexto de la comunidad en que está insertado. En segundo lugar, niega la homogeneización de la práctica educativa. Así, un tratamiento adecuado de la diversidad en el contexto escolar obliga a diversificar las tareas y las actividades a las que se incorporan los niños, ya que, como hemos dicho, es impensable que todos encuentren el mismo sentido a una misma actividad. No se trata de establecer "menús a la carta" para cada uno de los niños, sino organizar socialmente el espacio y el tiempo, de modo que desde posiciones diversas todos los niños doten de sentido a las cosas que se hacen en la escuela y, por tanto, puedan participar en el "banquete" de la educación. En tercer lugar, comporta una reflexión sobre los mediadores culturales que utiliza la escuela. Así, parece claro que los usos formales de la lectura y la escritura están en relación, entre otras cosas, con el hecho de institucionalizarse en el ámbito de la educación. Creemos que si la escuela no incorpora también otro tipo de instrumentos culturales para vehicular los contenidos como, por ejemplo, la imagen, cada vez será más difícil diseñar actividades con sentido para los alumnos, además de limitar el conocimiento de su uso exclusivamente a los ámbitos informales. Por último, a lo largo de la enseñanza obligatoria y con un énfasis especial en los primeros niveles de la escolaridad, se ha de enfatizar las cuestiones implicadas en las relaciones familia-escuela. Así, es cierto que ya existen canales para ello (contactos informales, reuniones de clase, fiestas, consejos escolares, etc.), pero pensamos que muchas veces se utilizan de una forma estereotipada y rutinaria. Así, los contactos informales son muy reducidos (especialmente, en las grandes ciudades) ya que todo el mundo tiene prisa y, además, no existen espacios adecuados habilitados para que las familias puedan disfrutar de un rato de tranquilidad en la escuela; las reuniones de padres acostumbran a ser un monólogo de las educadoras hacia las familias en las que, a veces, se utiliza una jerga pedagógica, para consumo interno, difícilmente comprensible para los padres; las entrevistas individuales se utilizan, a veces, para recabar información que es muy poco pertinente para la práctica educativa; etc.

Por eso, habría que cuestionar seriamente las afirmaciones que se escuchan sobre un progresivo desinterés de las familias por la educación de sus hijos y que "delegarían" en la escuela: más bien la crítica debería dirigirse hacia la inercia que existe en la sociedad a no establecer "pactos" de colaboración educativa entre todos los ámbitos en que transcurre la vida del niño, de los cuales sin duda los dos más cruciales en las primeras etapas son la familia y la escuela.

Ciertamente, los conocimientos pedagógicos, sociológicos y psicológicos que ayudan a comprender, organizar y planificar la práctica educativa han aumentado notablemente en los últimos años, pero ello no significa que el

"saber educativo" de los profesionales se distancie y se coloque por encima del "saber educativo" de las familias o de las comunidades. Ello, por varias razones. En primer lugar, es cierto que nuestra comprensión del fenómeno educativo es mayor que a comienzos de siglo, pero también es cierto que hay todavía aspectos de la práctica educativa que estamos muy lejos de llegar a comprender. En segundo lugar, porque en el "saber educativo" de las familias no todo es trigo limpio y, junto con prácticas educativas impecables, existen creeencias, actitudes y comportamientos claramente rechazables. Por eso, si no existe un clima de confianza que permita el conocimiento mutuo y la discusión difícilmente se puede avanzar conjuntamente.

Los equipos de las escuelas deben pensar, cada uno desde su contexto y su realidad, cuáles son los caminos para garantizar un conocimiento mutuo escuela-familia, de modo que unos obtengan la información necesaria para realizar su trabajo y los otros puedan valorarlo. En este sentido, la educación debe pensarse como una escuela de puertas abiertas, en las que las familias no sólo estén contentas por la atención que reciben sus hijos, sino por la que reciben ellas como una forma de apoyo a su propia labor educativa.

En definitiva, aceptar que la escuela no es la única fuente de conocimiento supone diferentes retos sobre su organización (currículum abierto, tratamiento de la diversidad, etc.) y, sobre todo, un elevado grado de relativismo como actitud vital que comporta renunciar a creencias propias sobre lo que es mejor o peor para un niño, a aceptar prácticas educativas familiares que son poco pertinentes en un medio determinado de vida, pero que a lo mejor lo son mucho en otro, etc. Significa, en definitiva, no utilizar el mismo rasero (normalmente lleno de prejuicios y estereotipos) para todos los individuos, sino intentar comprender el punto de vista del "otro" con el objeto de poder compartir un proyecto educativo de futuro.

# *Referencias*


ÁLVAREZ, A. (1990). Diseño cultural: Una aproximación ecológica a la educación desde el paradigma histórico-cultural. *Infancia y Aprendizaje, 51-52*, 41-77.

AUSUBEL, D. P. y ROBINSON, F. G. (1969). *School Learning: An Introduction to Educational Psychology*. Nueva York: Holt, Rinehart and Winston.

BRONFENBRENNER, U. (1987). *La ecología del desarrollo humano.* Barcelona: Paidós.

COLL, C. (1985). Acción, interacción y construcción del conocimiento en situaciones educativas. *Anuario de Psicología, 33*, 59-70.

PIAGET, J. (1981). La teoría de Jean Piaget. *Monografías de Infancia y Aprendizaje, 2*, 13-54.

VALSINER, J. (Ed.) (1995). *Child Development Within Culturally Structured Environments*. *Vol. 3. Comparative-Cultural and Constructivist Perspectives.* Norwood, NJ: Ablex.

VYGOTSKI, L. S. (1979). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Crítica.

VYGOTSKI, L. S. (1993). Pensamiento y lenguaje. En L. S. Vygotski, *Obras Escogidas.* Vol. II. Madrid: Visor.

WERTSCH, J. (1988 ). *Vygotski y la formación social de la mente.* Barcelona: Paidós.

CAPÍTULO 11

# Modelos psicológicos, modelos educativos. Una perspectiva histórico-cultural

JANN VALSINER

## Introducción: establecimiento de distinciones

La reflexión humana sobre el mundo parte de la dualidad de dividir ese mundo entre "figura" y "fondo". Las relaciones entre la persona y su entorno requieren esta distinción entre los dos, y conducen a posteriores establecimientos de distinciones en la persona y en el entorno. Mediante esta división, pueden aparecer relaciones de oposición entre "lo que es" (es decir, lo que es traído a la conciencia mediante la limitación) y "lo que no es" (es decir, las otras posibilidades que permanecen fuera de la conciencia).

En el caso de los procesos evolutivos —donde la emergencia es nuestro centro de atención— el primer contraste que se puede realizar es entre "la nada" (el no ser) y "algo" (el ser). El análisis del desarrollo comporta la detección de la emergencia de lo segundo a partir de la primera de manera irreversible en el tiempo. Por tanto, nuestro primer sistema de referencia es un "caso cero", es decir, un estado en el que el proceso dado aún no ha emergido. Este "fondo" constituye la base sobre la que se detecta la emergencia de la novedad en un momento posterior. El empleo de este "caso cero" como marco de referencia plantea al discurso teórico varios retos interesantes. En primer lugar, nos obliga a operar con un concepto general indefinible: la nada o "lo que aún no es" como núcleo de nuestro sistema de referencia es, en principio, inimaginable. A este respecto, su significado es similar al de "infinito" en matemáticas. En segundo lugar, el hecho de centrarnos en la emergencia nos obliga constantemente a coordinar distinciones diferentes que también son posibles (por ejemplo, la distinción entre "algo" que ya ha emergido y lo que aún no ha emergido).

El establecimiento de distinciones comporta limitar lo que se distingue en relación al resto (lo que no se distingue). Limitar consiste en habilitar el proceso de emergencia de fenómenos nuevos mediante la creación de particiones temporales (límites) dentro de un campo de posibilidades indeterminadas. Lejos de acarrear connotaciones negativas (como, por

ejemplo, de "represión") se trata de un término neutro utilizado en el presente contexto teórico únicamente para indicar la construcción de un orden directivo en los fenómenos emergentes. La limitación crea una indeterminación limitada de los procesos evolutivos.

## Limitaciones en el lenguaje ordinario de la noción de limitación

Las desafortunadas connotaciones que el término "limitación" tiene en el lenguaje ordinario no podían evitarse en la anterior presentación de este concepto. Como término científico "limitación" carece de valores: *indica una partición específica en un campo*. El único caso concebible de ausencia de alguna limitación es un campo totalmente homogéneo. Cualquier distinción dentro de un campo, cualquier separación de una figura del fondo, solo es posible mediante la creación de limitaciones.

Además, las limitaciones se encuentran constantemente en proceso de ser creadas y convertirse en obsoletas. Las limitaciones existen como medios *temporales* de organización del proceso de desarrollo: son creadas por las personas para resolver tareas concretas en la situación del momento, con la participación de orientaciones a metas para alcanzar algún objetivo fijado para el futuro. Sin embargo, una vez creadas, *algunas* de las limitaciones pueden llegar a quedarse en un "estado estable", de donde se deriva la relativa resistencia de las limitaciones en el tiempo irreversible. Normalmente, estas limitaciones perseverantes son las más fáciles de detectar por los investigadores y, dado su carácter "estable", se pueden describir *como si* fueran entidades estáticas.

Algunas de las limitaciones pueden convertirse en entidades estructuralmente fijas, ya que pueden codificarse de alguna manera directa en el entorno de la persona en desarrollo. No es de sorprender que la terminología de la limitación apareciera en la psicología mediante la transposición hecha por Kurt Lewin de la noción de limitaciones ambientalmente fijas ("barreras") para el ámbito del espacio vital psicológico. En el caso del punto de vista de la indeterminación limitada sobre el desarrollo, la noción de "barreras" de Lewin (como organizadoras relativamente estáticas del espacio vital) fue ampliada en una dirección dinámica, poniendo énfasis en la naturaleza temporal funcional y construida de estos dispositivos reguladores. Por tanto, en la presente terminología, el término limitación difiere de las connotaciones del lenguaje ordinario por ser un regulador del movimiento del estado presente al estado futuro inmediato del sistema organismo-entorno en desarrollo, que delimita el conjunto de vías posibles de este movimiento, permitiendo así que el organismo en desarrollo construya el movimiento real bajo un conjunto reducido de posibilidades.

Esta manera de considerar las limitaciones en el proceso de construcción constante del futuro inmediato elimina la connotación negativa (de "represión") que acarrea este término en el empleo del lenguaje corriente. Las limitaciones son co-construidas tanto externamente (intentos de padres y educadores de regular las acciones de los niños, orientaciones

hacia metas ya dadas y acciones de los niños en pro de estos empeños) como —en paralelo— internamente (la persona se autolimita a la hora de actuar, sentir o pensar, en un diálogo con diferentes significados). Si están codificadas en los aspectos fijos del entorno (por ejemplo, formas arquitectónicas de edificios de importancia simbólica como templos) o en formas semióticas constantemente mantenidas (como mitos y cuentos infantiles), entonces su papel de organizadores puede pasar de una generación a otra, con las reconstrucciones apropiadas debidas al proceso de interiorización/exteriorización).

Por tanto, limitación significa un regulador temporal y dinámico del desarrollo (un dispositivo para dividir el campo de posibilidades) que puede, en ciertas condiciones, alcanzar una representación estática en el entorno o dentro del sistema psicológico de la persona (por ejemplo, ideas fijas, juicios personales relativamente estables). En este sistema teórico, la limitación es un dispositivo de organización *principalmente dinámico y secundariamente (potencialmente) estable en términos relativos*. En el lenguaje ordinario, la noción de limitación suele caracterizarse en términos estáticos.

## El sistema conceptual de zonas: ZLM, ZAP y ZDP

El principio de indeterminación limitada del desarrollo fue elaborado mediante la invención y adopción de tres conceptos de zona y estableciendo entre ellas una relación sistémica mutua. Una zona no constituye necesariamente un área fija y cerrada (como implica el lenguaje ordinario) sino que puede comportar ámbitos parcialmente diferenciados o incluso la definición de una zona por exclusión (por ejemplo, la zona X puede ser definible por *todo el campo inestructurado* salvo por las áreas a, b y c).

La ZLM o Zona de Libertad de Movimiento (ZFM, *Zone of Freedom of Movement*) procede de la teoría de campo de Kurt Lewin. Indica un mecanismo psicológico inhibitorio, un conjunto de limitaciones que estructura (1) el acceso del niño a diferentes áreas del entorno, (2) la disponibilidad de distintos objetos para el niño dentro de un área accesible y (3) las maneras de actuar del niño con objetos disponibles en el área accesible. Como resultado del desarrollo, el niño aprende a establecer diferentes ZLM en sus pensamientos y sentimientos personales: las ZLM se interiorizan. En caso de interiorización, la Zona de Libertad de Movimientos ofrece un marco de referencia estructural para las emociones y las actividades cognitivas del niño... Al mismo tiempo, la ZLM es una estructura de las acciones del niño dentro del entorno en el momento concreto, y la estructura del pensamiento del niño.

Aparte de la regulación de las actividades de las personas en entornos, la ZLM organiza las funciones intrapsicológicas de la persona mediante dispositivos semióticos mediadores interiorizados que establecen los límites para posibles maneras de pensar y sentir. La existencia de estos límites se puede experimentar introspectivamente siempre que el sistema ideacional de una persona genera una manera específica de reflexión que es instantáneamente expulsada de la gama de posibilidades por medio de un

marcador de límites cargado de sentimientos (por ejemplo, "¡Es horrible! No puedo pensar eso" en el diálogo intrapsicológico con el yo). Estos límites de la ZLM de conjuntos de escenarios *posibles y personalmente permisibles* de pensamientos y sentimientos separan este conjunto de sus equivalentes posibles pero no permisibles en el momento concreto. La autorreflexión de horror descrita anteriormente expresa la acción de contacto de límites semióticos intrapsicológicos en un campo de significados. Como resultado de esto, los límites de las ZLM se pueden modificar o mantener.

La noción de ZAP o Zona de Acciones Promovidas (ZPA, *Zone of Promoted Actions*) se ha inventado para permitir a los agentes co-constructores (la persona en desarrollo, su "otro social") la dirección orientada a metas de las acciones hacia algunos objetivos de la ZLM y no hacia otros. La ZAP puede concebirse como un dispositivo de promoción mediante la dirección de la orientación a metas que, sin embargo, carece de un poder obligatorio. Por tanto, se trata de un ámbito de negociaciones entre la persona en desarrollo y los "otros sociales". Por tanto, la ZAP es un conjunto de actividades, objetos o áreas del entorno en relación al cual se fomentan las acciones del niño. Cuando se establece una ZAP pero el niño no sigue la línea de los esfuerzos promotores de los padres y actúa con otros objetos (de otras maneras) ... no hay manera de hacer que el niño actúe dentro de la ZAP. La naturaleza no vinculante de la ZAP descrita en el caso del campo de acción es similar si aplicamos el concepto de ZAP a los sistemas semióticos limitadores intrapsicológicos. La persona puede utilizar significados específicos dentro de la corriente de conciencia de maneras que promuevan alguna dirección de pensamiento y sentimiento, sin conducir a la corriente intrapsicológica de la persona más allá en esa dirección. Se trata de señales generales semióticas reguladoras o directoras de la atención utilizadas por la persona como un tipo de "dispositivos de guía para circunstancias fortuitas ocasionales". Por tanto, en su diálogo intrapsicológico, una persona puede advertir que pensar X "puede ser lo correcto", mientras que el flujo real de reflexión no sigue esa dirección dentro del campo de escenarios posibles del campo de pensamientos-sentimientos. El significado de "lo correcto" es temporalmente apropiado como dispositivo ZAP, carece de un "efecto" inmediato en la reflexión de la persona sobre la cuestión concreta, pero sin embargo mantiene la posible direccionalidad de ese proceso de reflexión de la persona. También fomenta la generalización de la noción (de que existen maneras "correctas" e "incorrectas" de pensar) en paralelo y que, sin embargo, no determinan el siguiente paso en el flujo de la reflexión.

*Autonomía relativa de los ámbitos de la acción y de la reflexión*

La flexibilidad de la construcción de ZAP en el ámbito de la reflexión puede llevar al establecimiento de focos reflexivos que mantienen efectivamente a la persona en un estado de reflexión perpetua y desconectar el nivel de funcionamiento semiótico de las acciones reales en sí. Sin embargo, al mismo tiempo estos medios se pueden utilizar para potenciar el proceso de reflexión sobre algo (ZAP) dentro de un campo de posibilidades

más amplio que incluye la conexión de pensamiento y acción (ZLM), con lo que la acción misma, de hecho, es olvidada. Por ejemplo, una persona puede construirse una ZAP en el ámbito del pensamiento (y del habla) sobre la necesidad de "no perder el tiempo" (o de "salvar a los niños pobres"). Más adelante, se puede observar a esa persona hablando (y pensando) sobre la cuestión anterior (es decir, estableciéndose una ZAP) sin utilizar las posibilidades que realmente pueden estar disponibles (dentro del estado actual de la ZLM) para actuar de acuerdo con las ideas habladas (y pensadas). La persona está demasiado ocupada por el ámbito de significados autopromovido para hablar, pensar y sentir, lo que da como resultado una falta de acción debida a la concentración en la esfera de la reflexión. Los fenómenos de "hablar por hablar" (o, igualmente, de "participar en actividades de manera irreflexiva" como, por ejemplo, "fundir" las acciones propias con las de una multitud) indican el funcionamiento estratégico de los mecanismos ZAP/ZLM en los procesos de defensa del ego. Con frecuencia, estos fenómenos son fomentados activamente por instituciones sociales: por ejemplo, el exceso de preocupación periodística por cuestiones educativas puede sustituir fácilmente a una comprensión real de los procesos educativos y a una ejecución de acciones concretas en este campo.

Al ofrecer al público ámbitos de reflexión promovida —aunque se trate de participación indirecta en luchas de gladiadores, partidos de fútbol o culebrones— el sistema cultural colectivo dirige (aunque no puede determinar) los procesos reflexivos de las personas hacia la inacción, exagerando los procesos semióticos de la persona. Puesto que la ZAP está relacionada con la ZLM (ya que se basa en ella), pueden establecerse otras limitaciones para que no se puedan llevar a cabo acciones prácticas en una esfera dada (fuera de la ZLM) y, en consecuencia, garantizando de una manera redundante que las personas rehúsen actuar (bloqueadas por los límites de las ZLM) y legitimen personalmente este rechazo basándose en la reflexión.

El sistema ZLM/ZAP comporta que las dos zonas estén interrelacionadas y constituyan un sistema en funcionamiento. Mientras la ZLM hace que la persona actúe, piense o sienta dentro del campo de las posibilidades aceptables, la ZAP ofrece más sugerencias para diferenciar el campo. La forma de la ZAP (en relación a la ZLM) puede proporcionar una canalización para el proceso, estrechando, por tanto, los límites ZLM hasta el mínimo absoluto (de *dos* posibilidades, actuar/pensar *o no hacerlo*, emplear la ZLM que simplemente incluya X); además, equiparar la ZAP con la ZAP estrechamente definida (por ejemplo, es mejor hacer o pensar/sentir X) es probable que conduzca al resultado esperado. Aun así, solo es "probable" que se alcance este resultado, ya que la "persona-objetivo" co-constructora siempre puede oponerse al complejo ZLM/ZAP prescrito minuciosamente, ampliando el conjunto de significados en la esfera semiótica y construyendo una nueva relación personal con el ámbito de acción ZLM/ZAP. Si el ámbito de acción de una persona está limitado en exceso, el ámbito de construcción semiótica de sentido personal-cultural de la relación de la persona con el contexto dado solo puede estar limitado por

la participación activa de la persona. En el ámbito de la reflexión sentimental, la persona es el constructor dominante del sentido personal (y las sugerencias sociales procedentes de la cultura colectiva son subdominantes en este proceso).

Consideremos un ejemplo hipotético. Las reglas disciplinarias estrictas de una escuela —solo actuar de una manera X (es decir, una ZLM incluyendo únicamente las posibilidades {no-X; X})— junto con una marca promocional igual (ZAP = {"correcto" = X; "no correcto = no-X}, puede conducir a los estudiantes a construir el significado de "Hago X como debo y, como dicen que está bien, *lo hago y paso de todo*". La acción realizada bajo estas condiciones no es "seria", está psicológicamente distanciada por el estudiante co-constructor que no tiene otra manera de reorganizar el complejo ZAP/ZLM que modificar su sentido personal por sí mismo. La posibilidad de construcción personal de esta relación alienada con la acción socialmente limitada puede ser la razón por la que los sistemas limitadores colectivo-culturales intentan ofrecer sistemas ZAP/ZLM de manera redundante, tanto en el nivel de la acción como en el de la reflexión. Por tanto, aparte de las prácticas disciplinarias estrictas, el entorno social de la escuela incluye una construcción ZAP/ZLM paralela en términos de "deberes morales", exigencias de que a uno le "gusten" las propias acciones, etc. Puesto que el mundo intrapersonal (personal-cultural) puede estar limitado por procesos de interiorización/exteriorización, los esfuerzos de control redundante tanto en el nivel de acción como en el nivel de reflexión constituyen la mejor estrategia para que la cultura colectiva limite el desarrollo personal. Sin embargo, esta redundancia nunca puede garantizar el éxito, dado el carácter abierto del proceso de construcción personal-cultural.

La última posibilidad de reorganización semiótica del complejo acción/significado (ZLM/ZAP) por la persona co-constructora es la resistencia al complejo ZLM/ZAP que conduce a su reorganización en nombre de la persona. La estructura ZLM/ZAP está siendo reconstruida constantemente mediante una corrección semiótica con la correspondiente distancia psicológica y la construcción de estructuras integradas de ambivalencia.

La noción de ZDP o *Zona de Desarrollo Próximo* (ZPD, *Zone of Proximal Development*) se refiere a las posibilidades que son relativas al estado actual dado y, en principio, es un término que no puede ser utilizado empíricamente en términos de "medida". La ZDP comporta el *conjunto de estados siguientes posibles* de la relación entre el sistema en desarrollo y el entorno, *dado el estado actual* del complejo ZLM/ZAP y del sistema. Por tanto, la ZDP es un término que nos ayuda a captar los aspectos del desarrollo infantil que todavía no han pasado de la esfera de lo posible a la esfera de lo real pero que se encuentran en el proceso de llegar a ser reales.

Trasladada al ámbito de la mediación semiótica, la ZDP comportaría el conjunto de nuevos significados posibles (o nuevos sentimientos persona-

les) que podrían construirse dada la relación actual entre la persona y el entorno y las ZLM/ZAP implicadas en él. El ejemplo de un estudiante actuando de acuerdo con un complejo ZLM/ZAP definido minuciosamente y construyendo el significado "... y paso de todo" indica las posibilidades de reconstrucción semiótica de la situación de que dispone la persona. Los complejos ZLM/ZAP-ZDP son transformaciones interiorizadas de las construcciones socioculturales de tipo interpersonal.

## Interiorización y exteriorización

El *impasse* teórico de la noción de apropiación se basa en la inevitabilidad de reconocer la unidad de los mundos de la acción personal y la guía social, es decir, de los fenómenos que el término apropiación pretendía abarcar. La realidad de tipo subjetivo (cultura personal o subjetividad) se reconoce junto con la realidad de tipo interpersonal, aunque sin que las dos lleguen a fusionarse.

Existen varias razones para preferir la terminología interiorización/exteriorización en vez de apropiación. En primer lugar (y más importante), se encuentra la oposición entre la separación inclusiva de los mundos personales "interior" y "exterior" y el rechazo a utilizar esta separación. En el primer caso, hablar sobre interiorización (y exteriorización) tiene su lugar; en el segundo, o bien es negado activamente (por ejemplo, mediante la insistencia sobre el empleo del término apropiación), o simplemente no es necesario, puesto que la *direccionalidad* (desde "fuera" hacia "dentro", o viceversa) en la relación persona-entorno no recibe un enfoque teórico. En cambio, la preferencia por los términos interiorización y exteriorización comporta centrar la atención del investigador precisamente sobre cuestiones de direccionalidad.

La segunda oposición central es la existente entre el rol activo o pasivo de la persona en la relación con el entorno y el significado específico de estos términos. Tanto la interiorización/exteriorización como la apropiación pueden considerarse en términos pasivos o activos. Si se consideran en términos pasivos, la persona se apropia de los mensajes sociales o los interioriza tal cual. Esto equivaldría a la aceptación de un modelo de transmisión cultural unidireccional.

Sin embargo, las personas pueden ser activas de varias maneras. En primer lugar, pueden seleccionar activamente entre la miríada de mensajes culturales fijos (ya dados). Cualquier punto de vista de la apropiación o la interiorización que defina el rol activo de una persona como agente activo que hace elecciones, presupone este punto de vista sobre la actividad. El proceso de selección puede ser activo, pero no es constructivo. La persona, como electora activa, no va más allá del conjunto de opciones que el mundo social coloca ante ella. La noción del rol activo de una persona que al apropiarse de algo o interiorizarlo se desarrolla, es la de *constructora de nuevas opciones* para sí misma (en la cultura personal de la persona) y para otros (mediante la exteriorización y cambiando la cultura colectiva).

## La interiorización y la exteriorización como procesos constructivos

La presente perspectiva teórica es sencilla y clara: el principal mecanismo que organiza el intercambio constructivo entre la cultura colectiva y la personal es el formado por la *interiorización* y la *exteriorización*, concibiéndose ambas como procesos constructores de novedad mutuamente coordinados. Existen a la vez mundos sociales y personales que se relacionan entre sí mediante el proceso de interiorización/exteriorización. La dualidad (que no el dualismo) de ambos mundos hace posible examinar sus relaciones mutuas como un proceso.

La interiorización y la exteriorización implican un proceso cíclico recíproco dentro del cual el "sentido personal" conduce a la construcción de significados que se ponen a disposición del ámbito interpersonal. La interiorización es el proceso por el cual los significados que se relacionan con los fenómenos y que son sugeridos al individuo por "otros sociales" que persiguen sus propios objetivos personales al tiempo que asumen roles sociales, son introducidos en el sistema intrapsicológico del individuo. Este proceso de "introducción" comporta una modificación constructiva, por parte de la persona, del material "introducido". El proceso recíproco de exteriorización implica actividades por medio de las cuales el conjunto otrora social —pero ahora personal— de significados es trasplantado constructivamente hacia nuevos contextos dentro del entorno social.

Los seres humanos son sujetos activos que se relacionan con el mundo que les rodea mediante una construcción constante de dispositivos mediados semióticamente de tipo intrapsicológico (es decir, una "corriente de conciencia" personal-cultural *a la* William James) y extrapsicológicos (formas externas de conducta y objetos manufacturados). El proceso de exteriorización está siendo organizado culturalmente de una manera constante por las expectativas sociales con que se encuentran las personas en la secuencia de situaciones variadas de actividad que forman parte de sus vidas cotidianas.

La interiorización constructiva comporta el establecimiento de culturas personales estructuradas jerárquicamente que trascienden el estado complejo de cualquier cultura colectiva del contexto de encuentro concreto entre la persona y su sociedad. La construcción personal de este sistema de cultura personal elabora dispositivos psicológicos especiales de amortiguación que posibilitan el *distanciamiento psicológico* en los encuentros de la persona con cualquier contexto inmediato. La persona puede regular sus propias percepciones y cogniciones inmediatas mediante mecanismos semióticos de distanciamiento psicológico.

El aspecto dinámico del distanciamiento psicológico como dispositivo autorregulador semiótico comporta una modulación constante de la relación de la persona con el contexto dado: moverse entre formas diversas de in-mediación e inter-mediación. Entre las culturas personales —dentro del ámbito de la cultura colectiva de un lugar y una época— existen grandes diferencias en la producción y recepción de creaciones humanas, en las maneras de modular la distancia psicológica.

Dentro de cada cultura personal, la función distanciadora constituye un mecanismo para regular la relación de la persona con cualquier contexto nuevo particular con el que se encuentre. Este mecanismo puede ser elaborado para que encaje con flexibilidad en una gama de nuevas situaciones posibles: así, en un contexto X una persona puede distanciarse de las demandas inmediatas (mediante un significado reconstruido), en el siguiente contexto Y puede verse "arrastrado" involuntariamente por la inmediatez de una situación y los mecanismos de distanciamiento pueden no entrar en acción, y cuando posteriormente se encuentra en el contexto Z puede volver a manifestar un distanciamiento ampliado. Consideremos una persona que entra en una iglesia: puede distanciarse psicológicamente de una manera efectiva del pedigüeño que pide limosna en la entrada (mediante una línea interna de pensamiento: "No es un pobre de verdad; solo aparenta serlo"), luego se queda embelesada por el hermoso sermón del oficiante (sobre la necesidad de ayudar al prójimo) y, cuando sale de la iglesia, visita a una amiga suya para charlar (conversación durante la cual puede hablar con elocuencia sobre la necesidad de cuidar de los pobres y criticar al gobierno por no hacer lo suficiente para eliminar la pobreza y los pedigüeños de la sociedad). La persona puede moverse entre formas de distanciamiento distintas (más o menos abstractas), incluyendo el "distanciamiento cero" o la "fusión" de sí misma con el contexto. Mientras que los esfuerzos teóricos por utilizar el concepto de apropiación (descrito anteriormente) han recalcado la orientación de las personas hacia la unión con sus contextos socioculturales, en el caso de los mecanismos de distanciamiento podemos incluir la forma de "distanciamiento cero" entre muchas otras formas de funcionamiento personal en contextos culturales. La persona puede encontrarse ante expectativas externas (contextuales) de operar dentro de una gama específica de niveles de distanciamiento, pero la naturaleza co-constructora de la relación con cualquier contexto puede conducir a la renegociación de esa gama, dependiendo de la cultura personal y de las orientaciones hacia metas actuales. Este proceso co-constructor hace posible que algunas personas muestren su indignación ante toda la "pornografía" de las esculturas griegas clásicas (pero "desnudas") tras visitar museos de arte y que otras disfruten visitando un vertedero de basura como la más excitante "experiencia estética" de nuestras sociedades consumidoras posmodernas superindustrializadas.

## Implicaciones para la educación: ¿Existe alguna? ¿Son importantes?

Normalmente, las teorías psicológicas se presentan como si todos los problemas (o la mayoría) de un área aplicada se pudieron solucionar mediante su empleo. Yo prefiero no hacer ninguna afirmación de este tipo: más bien me inclino por desaconsejar cualquier intento de emplear este sistema teórico de la "indeterminación limitada" como credo ideológico para alguna intervención educativa. Es mejor considerar una teoría psicológica como un sistema de pensamiento cercano pero distanciado en relación a la educación. Los educadores realizan su trabajo en sus contextos,

sabedores de sus posibilidades y límites y, como mucho, una teoría psicológica puede ayudarles a reflexionar sobre algunas facetas enigmáticas de su práctica. En base a esta reflexión, los educadores pueden llegar a sus propias soluciones constructivas para su práctica profesional. De esta manera, una teoría psicológica llega a interiorizarse (y a exteriorizarse) constructivamente en el campo de la educación en vez de ser adoptada (apropiada) y "usada". Ninguna teoría psicológica está concebida para este "uso" directo y no es de sorprender que los intentos de hacerlo desemboquen en experimentos o modas de breve duración, que sólo rozan la superficie de este proceso tan complejo que tan poco comprendemos, y al que, sin embargo, llamamos "educación", estando dispuestos a luchar a favor de distintas posturas ideológicas como si de una guerra se tratara. Las teorías psicológicas no pueden actuar como pacificadoras en estas guerras o, si se utilizan en este sentido, acabarán por verse obligadas a tomar partido. Y tomar partido significa abandonar la teoría dada como tal, sin ninguna garantía de resolver problemas prácticos.



View publication stats